

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 1



Ніжин – 2016

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бейгер Галина, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, Державна вища професійна школа (Хелм, Польща);

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелева Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Шюшвілі Ірма Георгіївна, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогешвілі (Грузія);

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/ІІ-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Протокол № 10 від 26.05.2016 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. – № 1. – 303 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – Н. О. Приходько
Літературний редактор – О. М. Лісовець
Коректор – А. М. Конівненко
Літературний редактор англійських текстів – Н. В. Коваленко

| | | |
|---------------------------|----------------------|----------------|
| Підписано до друку | Формат 60x84/8 | Папір офсетний |
| Гарнітура Computer Modern | Обл.-вид.арк. 27,7 | Тираж 100 пр. |
| Замовлення № | Ум. друк. арк. 35,22 | |

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2016
© НДУ ім. М. Гоголя, 2016

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ОРік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 1, 2016 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

- Головня В. О.* Партнерська взаємодія школи та сім'ї як передумова ефективності соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків8
- Гуцан Л. А.* Сучасні підходи та технології професійної орієнтації учнівської молоді в умовах профільного навчання 15
- Ївченко Ю. В.* Напрями та форми соціально-педагогічної допомоги молодіжним громадським організаціям студентів 21
- Козубовський Р. В.* Соціальні детермінанти девіантної поведінки неповнолітніх..... 27
- Козубцов И. Н.* Основные тенденции и направления развития дефиниции понятия “методологическая культура”: обзор научных публикаций 32
- Коргуник Ю. В.* Ефективний проектний менеджмент як засіб інтернаціоналізації вищої освіти в Україні..... 39
- Лісовець О. В.* Компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості..... 43
- Ніколаську І. О.* Практична складова іміджової підготовки педагога в контексті сучасних освітніх змін 48
- Овчаренко О. В., Білуха Т. І.* Активне соціально-психологічне пізнання як метод дослідження цінностей особистості 53
- Петрочко Ж. В.* Сімейно орієнтований підхід у соціальній роботі 59
- Пстушкова Л. А.* Ненасильницьке спілкування як технологія побудови діалогу працівника соціальної сфери з клієнтом 64
- Розвадовська Т. В.* Просвітницька робота як важлива фахова складова у діяльності соціального педагога 70
- Савченко Т. О.* Культура професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів 75
- Сидорчук М. С.* Послуга сімейного патронату як альтернатива центрам соціально-психологічної реабілітації та притулком 81
- Сойма Н. Д.* Діагностико-корекційна робота з дітьми, які мають порушення в адаптації 85
- Хлебик С. Р., Литвиненко В. В.* Соціальне партнерство як особливий вид взаємодії ВНЗ із соціальними інститутами громади (на прикладі соціальних служб).. 91

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

- Атрощенко Т. О.* Формування міжетнічної толерантності молодших школярів у теорії і практиці освіти 96
- Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А.* Тестирование как объективный метод контроля знаний при обучении РКИ 102
- Бутурлим Т. І.* Формування партнерських взаємин між хлопцями та дівчатами раннього юнацького віку в контексті педагогіки успіху 107
- Ворона Н. А.* Содержательное наполнение курса русского языка как иностранного в медицинских вузах Украины 113

| | |
|---|-----|
| Жданович Ю. М. Педагогічна анімація як засіб соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців | 119 |
| Качалова Т. В. Реалізація принципів партнерської взаємодії в студентському форумі-театрі | 124 |
| Киричок І. І. Окремі аспекти використання навіювального впливу у навчально-виховному процесі старшокласників..... | 128 |
| Коляденко С. М. Партнерська взаємодія для здійснення соціальної підтримки студентської молоді в умовах ВНЗ..... | 134 |
| Кузів М. З. Форми та методи профорієнтаційної роботи в Україні..... | 140 |
| Мисак Б. П. Взаємодія суспільних інституцій у підготовці учнівської молоді до захисту Вітчизни | 147 |
| Повідайчик О. С., Повідайчик М. М. Застосування інформаційних технологій у науково-дослідній роботі майбутніх соціальних працівників | 152 |
| Шевчук М. О. Невербальна мова експресивних мистецтв як засіб розкриття внутрішніх переживань учнів на уроках музики в початковій школі | 157 |

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|---|-----|
| Встрова О. Д. Забезпечення готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку | 162 |
| Гуренко О. І. Запровадження освітньо-просторового підходу до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів..... | 167 |
| Денисюк О. М. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та фахівців соціальної сфери до здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дітей з інвалідністю | 173 |
| Зінченко Т. В. Практична підготовка соціальних працівників у професійному середовищі | 178 |
| Конончук А. І. Професійна підготовка соціальних працівників до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери | 183 |
| Костіна В. В. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді | 188 |
| Новгородська Ю. Г. Особливості формування у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів управлінських умінь..... | 195 |
| Носова К. В. Комунікативні ситуації у формуванні культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів | 200 |
| Останіна Н. С. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу | 204 |
| Падалка О. І. Пріоритетні педагогічні цінності в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільного навчального закладу | 209 |
| Пахомова Л. В. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до впровадження інноваційних форм і методів партнерської взаємодії..... | 214 |
| Сайко Н. О. Підготовка соціальних педагогів до партнерської взаємодії у реабілітаційному процесі..... | 219 |
| Струтинська Т. Р. Підготовка майбутніх педагогів до виховної взаємодії з батьком дітей із неповних сімей у підвищенні його психолого-педагогічної культури .. | 224 |
| Сурсаєва І. С. Стан сформованості професійного мислення майбутніх фельдшерів у медичних коледжах | 230 |

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

| | |
|--|-----|
| Байбакова О. О. Історичні аспекти соціальної роботи і підготовки фахівців у США | 235 |
| Безлюдна В. В. Тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти (60-ті рр. XX століття)..... | 240 |
| Белан В. Ю. Досвід національно-патріотичного виховання громадських організацій Республіки Польща на прикладі Союзу польського харцерства..... | 244 |
| Борисюк С. О., Бейгер Г. Дослідження соціальних проблем у сучасних пріоритетах студентської молоді України та Польщі..... | 248 |
| Кияниця З. П. Застосування ведення випадку в соціальній роботі: міжнародний досвід, практика і перспективи в Україні | 254 |
| Павлик Н. П. Зарубіжний досвід організації неформальної освіти..... | 264 |

| | |
|--|-----|
| Попович І. Є. Історичні аспекти розвитку професійної підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії | 274 |
| Школяр Л. В. Дитячі асоціації як особливі форми дитячих громадських об'єднань у Франції..... | 280 |

РУСОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

| | |
|--|-----|
| Березівська Л. Д. Внесок Софії Русової у розбудову національної освіти: за матеріалами журналу “Вільна українська школа” (1917–1920)..... | 286 |
| Дяков І. В. Фольклор як засіб виховання особистості в педагогічній спадщині Софії Русової | 291 |
| Коваленко Є. І. Педагогічні ідеї Софії Русової в контексті сучасності | 296 |
| Наші автори | 301 |

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

| | |
|---|----|
| Golovnya V. O. Family-School Partnerships as a Precondition of Effective Socio-Pedagogical Prevention of Teenagers' Ruthless Behavior..... | 8 |
| Gutsan L. A. Contemporary Approaches and Technologies of Professional Guidance for Students in Conditions of Specialized Training..... | 15 |
| Ivzhenko Y. V. Directions and Forms of Socio-Pedagogical Support for Students' NGO..... | 21 |
| Kozubovs'kyi R. V. Social Factors of Deviant Behavior of Underage Persons..... | 27 |
| Kozubtsov I. N. The Main Trends in the Development of Definitions of the Concept "Methodological Culture": A Review of Scientific Publications | 32 |
| Kogurnyk Y. V. Effective Project Management as a means of Internationalization of Higher Education in Ukraine..... | 39 |
| Lisovets' O. V. Competence of a Social Worker in Promoting Interdepartmental Cooperation in Social and Legal Protection of a Person | 43 |
| Nikolaesku I. O. Practical Component of Training in Teacher Image Promotion in the Context of Modern Educational Changes | 48 |
| Ovcharenko O. V., Bilukha T. I. Active Socio-Psychological Cognition as a Method of Studying Personal Values..... | 53 |
| Petrochko Zh. V. Family-Oriented Approach in Social Work | 59 |
| Petushkova L. A. Nonviolent Communication as a Technology for Developing a Dialogue with a Client in Social Work..... | 64 |
| Rozvadovs'ka T. V. Educational Work as an Important Professional Component in the Work of a Social Teacher | 70 |
| Savchenko T. O. The Culture of Professionally-Oriented Communication of Future Social Teachers | 75 |
| Sidorchuk M. S. Family Patronage as an Alternative to Centers of Socio-Psychological Rehabilitation and Shelters..... | 81 |
| Soyma N. D. Diagnostic and Remedial Activities for Children with Maladaptive Behavior..... | 85 |
| Khlebik S. R., Lytvynenko V. V. Social Partnership as a Specific Interaction between Institutions of Higher Education and Social Services..... | 91 |

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

| | |
|---|-----|
| Atroschenko T. O. Formation of Interethnic Tolerance in Elementary Students in the Theory and Practice of Education..... | 96 |
| Burnos E. Y., Pylypenko-Frytsak N. A. Testing as an Objective Method of Academic Performance Rating in Teaching Russian as a Foreign Language..... | 102 |
| Buturlym T. I. Formation of Partnerships between Boys and Girls in Early Adolescence in the Context of Pedagogy of Success | 107 |
| Vorona N. O. The Content of Russian as a Foreign Language Course in Medical Universities of Ukraine..... | 113 |
| Zhdanovych Y. M. Pedagogical Animation as a Means of Socio-Pedagogical Support for Children of Internally Displaced Persons | 119 |
| Kachalova T. V. Implementing the Principles of Partnership in the Students' Forum-Theater | 124 |
| Kirichok I. I. Some Aspects of the Power of Suggestion in the Teaching and Educational Process in High School..... | 128 |
| Kolyadenko S. M. Partnerships in Providing Social Support to University Students | 134 |
| Kuziv M. Z. Forms and Methods of Career Guidance in Ukraine | 140 |
| Mysak B. P. Interaction of Social Institutions in Preparing School Youth for the Defense of the Fatherland..... | 147 |
| Povidaichyk O. S., Povidaichyk M. M. Use of Information Technology in Scientific Research Activities of Prospective Social Workers | 152 |
| Shevchuk M. O. Nonverbal Language of Expressive Arts as a means of Disclosing the Inner World of Elementary Students during Music Lessons | 157 |

PROFESSIONAL PEDAGOGY

| | |
|--|-----|
| Vetrova O. D. Preparing Future Social Teachers for Family-School Interaction in the Work with Gifted Children in Primary School | 162 |
| Gurenko O. I. Introducing Educational-Spatial Approach into Polycultural Education of Future Social Teachers..... | 167 |
| Denysiuk O. M. Professional Training of Future Social Teachers and Social Workers for Socio-Pedagogical Support of Parents of Handicapped Children | 173 |
| Zinchenko T. V. Practical Training of Social Workers in a Professional Environment | 178 |
| Kononchuk A. I. Professional Training of Social Workers for Partnership with NGOs in the Social Sphere | 183 |
| Kostina V. V. Preparing Future Specialists in the Social Sphere to Form a Healthy Lifestyle in Maladjusted Children and Youth..... | 188 |
| Novgorods'ka Y. G. Peculiarities of Teaching Management Skills to Future Administrators of Preschool Educational Institutions | 195 |
| Nosova K. V. Communicative Situations for Building the Culture of Professional Communication in Future Television Journalists | 200 |
| Ostanina N. S. Professional Training of Social Workers in Conditions of Higher Education Modernization According to Competence-Based Approach | 204 |
| Padalka O. I. Priority pedagogical values in the process of training future educators of pre-schools | 209 |
| Pakhomova L. V. Professional Training of Future Social Teachers for Introducing Innovative Forms and Methods of Partnership | 214 |
| Saiko N. O. Preparing Social Teachers for Partnerships in the Process of Rehabilitation..... | 219 |
| Strutyns'ka T. R. Preparing Future Teachers for Educational Interaction with the Father of Children in Single-Parent Families and Building His Psycho-Pedagogical Culture | 224 |
| Sursayeva I. S. State of Formation of Professional Thinking of Future Doctor's Assistants in Medical Colleges | 230 |

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

| | |
|---|-----|
| Baybakova O. O. Historical Aspects of Social Work and Training of Specialists in the United States | 235 |
| Bezliudna V. V. Trends in the Development of Professional Training of Foreign Language Teachers in the 1960s | 240 |
| Belan V. Y. The Experience of National-Patriotic Educational Work of NGOs in Poland Exemplified by Związek Harcerstwa Polskiego | 244 |
| Borysiuk S. O., Beyger G. Study of Social Problems in Today's Priorities of Student Youth in Ukraine and Poland..... | 248 |
| Kyianytsia Z. P. Social Casework: International Experience, Practice and Perspectives in Ukraine | 254 |
| Pavlyk N. P. Foreign Experience in Organization of Informal Education | 264 |
| Popovych I. Y. Historical Aspects of the Development of Professional Training of Teachers-Researchers in Higher Educational Institutions of Great Britain..... | 274 |
| Shkoliar L. V. Children's Associations as Specific Forms of Children's Public Organizations in France | 280 |

RUSOVOZNAVCHI STUDIO

| | |
|---|-----|
| Berezivs'ka L. D. Sofia Rusova's Contribution to the Development of National Education: Based on Publications in the Ukrainian Educational Journal "Vilna Ukrainska Shkola" (1917-1920)..... | 286 |
| Dyakov I. V. Folklore as a Means of Personality Development in Sofia Rusova's Pedagogical Heritage | 291 |
| Kovalenko Y. I. Sofia Rusova's Pedagogical Ideas Today..... | 296 |

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.035.4

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ЖОРСТОКОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Головня В. О.

У статті розглянуто проблему жорстокої поведінки підлітків, проаналізовано наукову літературу стосовно суті, особливостей, факторів виникнення зазначеного феномену. Розкрито суть понять "підлітковий вік", "жорстока поведінка підлітків", "соціально-педагогічна профілактика жорстокої поведінки підлітків", "партнерська взаємодія школи та сім'ї". Автором визначено основні принципи, форми та методи партнерської взаємодії школи та сім'ї як передумови ефективності здійснення соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків.

Ключові слова: підлітковий вік, жорстока поведінка підлітків, соціально-педагогічна профілактика жорстокої поведінки підлітків, партнерська взаємодія сім'ї та школи у профілактиці жорстокої поведінки підлітків.

В статье рассмотрена проблема жестокого поведения подростков, проанализирована научная литература касательно сути, особенностей, факторов возникновения данного феномена. Раскрыты понятия "подростковый возраст", "жестокое поведение подростков", "социально-педагогическая профилактика жестокого поведения подростков", "партнерское взаимодействие семьи и школы". Автором определены основные принципы, формы и методы партнерского взаимодействия школы и семьи как предпосылки эффективности социально-педагогической профилактики жестокого поведения подростков.

Ключевые слова: подростковый возраст, жестокое поведение подростков, социально-педагогическая профилактика жестокого поведения подростков, партнерское взаимодействие школы и семьи в профилактике жестокого поведения подростков.

The paper examines the problem of ruthless behavior of teenagers and analyzes the scientific literature about the content, characteristics, and factors of this phenomenon. It reveals the essence of the concepts "teenagers", "ruthless behavior of teenagers", "socio-pedagogical prevention of teenagers' ruthless behavior", and "family-school partnership". The author defines the main principles, forms and methods of organizing a family-school partnership as a prerequisite for the effective socio-pedagogical prevention of teenagers' ruthless behavior.

Key words: teenagers, ruthless behavior of teenagers, socio-pedagogical prevention of teenagers' ruthless behavior, family-school partnership in prevention of teenagers' ruthless behavior.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави, якому притаманна нестабільність, фінансово-економічна криза, дестабілізація політики, занепад соціального життя, девальвація ідеологічних, культурних і духовних цінностей, та зокрема військові події, що відбуваються на сході нашої країни й демонструють ворожість та агресію на міждержавному рівні, особливо гостро постає проблема виховання учнів у дусі "людяності", гуманізму, толерантності з емпатійним ставленням до оточення. Залучення батьків до здійснення виховної, соціально-педагогічної, профілактичної діяльності та розв'язання зазначених завдань є актуальною проблемою загальноосвітнього навчального закладу, адже саме продуктивна, ефективно налагоджена система партнерської взаємодії сім'ї та школи, яка побудована на засадах довіри, взаємодопомоги, взаємопідтримки усіх учасників

виховного процесу, забезпечить якісну, гуманістично-орієнтовану систему виховання підростаючого покоління.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз філософської, психологічної, педагогічної, соціально-педагогічної літератури з проблеми профілактики жорстокої поведінки підлітків шляхом організації партнерської взаємодії сім'ї та школи показав, що її досліджено в різних аспектах: теоретичні концепції проблеми жорстокості підлітків вивчали Д. Ельконін, Г. Паренс, Н. Хіменл, С. Холл та ін.; сім'ю як соціальний інститут виховання розглядали Т. Алексєєнко, Р. Вайнола, А. Капська, Ж. Петрочко та ін.; соціально-виховний потенціал закладів освіти досліджували О. Безпалько, С. Грищенко, Л. Завадська, В. Мудрик, Л. Нікітіна; особливості взаємодії сім'ї та школи висвітлено у працях А. Капської, А. Макаренко, В. Оржеховської, В. Сухомлинського та ін. Водночас потребують висвітлення суть та особливості організації партнерської взаємодії педагогічного колективу школи та сім'ї як передумови ефективності соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків.

Метою статті є визначення суті та особливостей партнерської взаємодії школи та сім'ї як передумови ефективності соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік – складний і водночас цікавий та важливий етап в житті кожної людини, адже безтурботне дитинство добігає кінця, вже формується прагнення до рівності з дорослими, а рівень зрілості підлітків ні за фізичними, ні за психологічними показниками на цьому етапі ще не є достатнім, і як наслідок, це протиріччя несе за собою серйозні психосоціальні труднощі як для самого підлітка, так і для оточення.

Американський психолог С. Холл одним з перших розробив концепцію, присвячену дослідженню підліткового віку, і схарактеризував його як період стресів, переживань і конфліктів, а також виділив його змістово-негативні характеристики: важковиховуваність, темпераментність, емоційна нестійкість, нездатність до сприйняття критики [8, с. 89]. Тому у процесі соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків необхідним вважаємо діагностику й обов'язкове врахування психо-вікових та індивідуальних особливостей підлітка, типу його темпераменту, стилю спілкування з оточенням, адже саме зазначені особливості можуть бути факторами виникнення жорстокої поведінки підлітків.

На думку Г. Парсонса, саме підлітковий вік є найбільш "сприятливим" для формування проявів жорстокості в учнівському середовищі через наявність специфічних особливостей біологічного й психологічного характеру. На біологічному рівні у підлітка відбувається статеве дозрівання, внаслідок чого він стає непосидючим, неврівноваженим, схильним до образ, плаксивим, інколи не розуміє свого стану і його це дратує, також починаються фізичні зміни тіла, які не завжди є пропорційними або не відповідають уявленням підлітка щодо власної зовнішності і тому викликають у нього переживання, породжують комплекси, свою недосконалість підліток намагається замаскувати показною розв'язністю, безпечністю, байдужістю та грубістю. На психологічному рівні однією з найбільш важливих змін автор вважає виникнення почуття дорослості, яке виявляється в манерах, зовнішності, прагненні до самостійності. Стикаючись з нерозумінням старшого покоління, підліток йде на конфлікт, може агресивно відстоювати свою "дорослість" [9, с. 608]. Отже, у підлітковому віці учні переживають важкий період змін у всіх сферах своєї життєдіяльності, що може спровокувати їх до негативного виявлення емоцій та, зокрема, до жорстокості у поведінці.

Цікавою є думка англійського вченого у галузі психології Р. Бернса, який у поведінці підлітків вбачав дещо дійсно парадоксальне: очевидний негативізм часто комбінується (або поєднується) з явною конформністю, а прагнення до автономності та незалежності – з проханнями про допомогу, пораду [2, с. 118]. Отже, можна встановити певну кореляцію між несформованістю й нестабільністю думок та дій підлітків і наявністю негативних проявів у їх поведінці, зокрема прояву жорстокості, тому у процесі соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків слід враховувати динамічні, а іноді навіть різкі зміни їх поглядів, думок, настрою та поведінки.

Необхідним для нашого дослідження вважаємо аналіз наукових ідей Г. Макартичевої, яка досліджує особливості та специфіку підліткового віку крізь призму девіантної поведінки, до яких жорстока поведінка відноситься безпосередньо. Автор виділяє наступні особливості підлітків: висока афективна зарядженість поведінкових реакцій; імпульсивний характер реагування на фрустраційну ситуацію; короточасність реакцій з критичним виходом; низький рівень стимуляції; недиференційована спрямованість реагування; високий рівень готовності до девіантних дій [6, с. 94]. У даному визначенні відбувається розширення характеристик підліткового віку, наданих попередніми авторами, важливим є уточнення таких особливостей підліткового віку, як нездатність підлітків до адекватного реагування на ситуації невдач, відсутність спроможності до спокійного вирішення проблем, невироблення у підлітків акомодацийних можливостей до фрустраційних життєвих подій, відсутність знань, умінь та навичок з безконфліктного вирішення власних проблем, а також у взаємодії з оточенням. Отже, підлітковий вік – це складний за своїм змістом та особливостями період у житті людини, що характеризується значними змінами на фізичному, психічному та соціальному рівнях, якому притаманна глибока перебудова усього організму підлітка, загальне піднесення його життєдіяльності, прагнення до самостійності та суспільного визнання, формування життєвої позиції стосовно себе, людей, світу. І якщо зазначені процеси відбуваються не так, як уявляє собі підліток, наприклад, невідповідність його зовнішності стандартам моди чи еталонам краси, виникнення проблем у стосунках з батьками або вчителями, у міжособистісному спілкуванні з однолітками – у підлітка формуються негативні емоційні та поведінкові прояви, що призводять до формування почуття відчуженості, неповноцінності, замкнутості, озлобленості і часто виливаються в агресію або жорстокість щодо людей, які оточують.

Необхідним також для нашого дослідження є встановлення суті поняття “жорстока поведінка підлітків”. Аналіз наукової літератури показав, що існує досить розгалужена система трактування проблеми жорстокої поведінки у різних науках: філософії, правознавстві, психології, медицині та інших наукових галузях. Якщо інтегрувати найпоширеніші характеристики представників зазначених наукових галузей в загальний ряд ознак жорстокої поведінки, її можна визначити як: патологію, насилля (фізичне, психологічне, сексуальне тощо), знущання, агресію по відношенню до слабших. На нашу думку, зазначені характеристики є загальними та досить поверхневими, а головне – не містять соціально-педагогічних ознак зазначеного феномену, які є ключовими у нашому дослідженні. Тому узагальнюючи ідеї науковців І. Бєрдишева, К. Левченко, В. Оржеховської, І. Романової, С. Харченко, Н. Щербак, нами встановлено соціально-педагогічну суть та особливості жорстокої поведінки підлітків, під якою розумітимемо багатоаспектний соціально-психологічний феномен, який за своєю суттю може являти морально-психологічну рису характеру (вроджену або набуту), форму поведінки (рефлексивну або усвідомлену), спосіб самовираження (прагнення до визнання, завойовування лідерської позиції тощо), прояв будь-якого почуття або здійснення дії, якій притаманні деструктивний характер, негативне забарвлення, прагнення створити дискомфорт іншій людині, що формується у процесі соціалізації особистості, її взаємодії з оточенням, і може бути вираженням протесту, невпевненості у власних силах, незадоволення собою, своїм оточенням, умовами життя й одночасно сигналізувати про потребу надання підтримки та соціально-педагогічної допомоги. Тому як для батьків, так і для педагогічного колективу школи важливим є вчасне виявлення учнів підліткового віку, схильних до жорстокої поведінки, а також здійснення соціально-педагогічної профілактики зазначеного феномену у підлітковому середовищі. Під соціально-педагогічною профілактикою жорстокої поведінки підлітків, ґрунтуючись на наукових доробках вчених А. Богуш, О. Василенко, Н. Заверико, Ю. Клочан, В. Поліщук, А. Рижанової, К. Ушинського, вважаємо спеціально організовані, систематичні та комплексні профілактичні дії різних суб'єктів навчальної, виховної та соціально-педагогічної діяльності, спрямовані на оптимізацію умов навчально-виховного середовища як умови особистісного та соціального розвитку учнів, допомогу й підтримку підлітків у проблемних ситуаціях в процесі їх життєдіяльності, формування у учнів позитивних рис характеру, соціально-схвалюваних норм поведінки, установки

на ведення гуманного та толерантного способу життя, як запоруки успішного особистісного розвитку та позитивної взаємодії з оточенням.

На будь-якому етапі розвитку суспільства сім'я завжди була і сьогодні залишається природним середовищем соціалізації дитини, її первинним виховним фактором, що формує моральні цінності та принципи, керуючись якими дитина здійснює всі важливі кроки в своєму житті. На основі аналізу ідей науковців Т. Алексєєнко, Р. Вайноли, А. Капської, Ж. Петрочко встановлено, що у процесі профілактики жорстокої поведінки підлітків сім'я та її члени, за умови панування позитивної родинної атмосфери, наявності міцних родинних зв'язків, розвиненості почуттів любові, ніжності, поваги, взаємтурботи та взаємопідтримки, наділені особливим соціально-виховним та профілактичним потенціалом внаслідок таких специфічних ознак родинного виховання, як: 1) *органічний зв'язок із життєдіяльністю дитини*, що уможливорює природне, невимушене навчання підлітків основ доброзичливої, ввічливої поведінки через демонстрацію батьками власного прикладу; 2) *безперервність і тривалість виховного впливу*, що забезпечує здійснення соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків протягом усього критичного періоду до моменту самостійного усвідомлення та неприйняття підлітками моделі жорстокості у поведінці; 3) *інтимність, природність, багатогранність і безпосередність спілкування* на основі почуття спорідненості, любові, довіри, взаємної відповідальності, які є найбільш важливими для підлітка, адже навіть на рівні підсвідомості він розуміє доброту намірів родини; а також зазначені почуття виступають прикладом позитивної взаємодії з оточенням; 4) *відносна замкнутість* як специфічна ознака родини набуває особливої важливості у процесі профілактики жорстокої поведінки підлітків, адже іноді ця проблема набуває свого вирішення шляхом мирної "сімейної наради" і саме через те, що батьки не звертаються по допомогу до інших виховних інститутів, не виносять проблему на широкий загал, тим самим зберігаючи спокій власної дитини, яка потім віддячує гарною поведінкою; 5) *сім'я як диференційована соціальна група* у процесі соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків виступає важливим фактором впливу на свідомість та погляди підлітка, адже відбувається спілкування людей різних поколінь, з різними інтересами і досвідом, тому взаємна спрямованість формуючих впливів та схожа думка членів родини щодо негативного сприйняття та засудження жорстокості у поведінці є потужним механізмом впливу на думки та поведінку підлітків. Отже, сім'я є джерелом психологічної, духовної, моральної та матеріальної підтримки, необхідної для становлення та розвитку дитячої особистості, шляхом збереження і передачі від покоління до покоління культурних традицій, родинних звичаїв та сімейних цінностей. Як головне середовище виховання сім'я повинна бути основним суб'єктом соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків, адже саме сімейне виховання є тією базою, на якій формуються позитивні особистісні риси підлітків, а також закладаються важливі цінності та норми їх подальшого життя у соціумі.

Проте аналіз наукових досліджень В. Оржеховської, М. Пашенко, В. Посто-вого, І. Трубавіної, Н. Щуркової та ін. показав, що далеко не всі батьки розуміють свої обов'язки та виконують необхідні виховні функції належним чином. Так, деякі з батьків недооцінюють роль та важливість компетентного сімейного виховання та, не маючи необхідних знань, припускаються серйозних помилок у вихованні. У зв'язку з цим важливим вважаємо розкриття особливостей тих сімей, виховні можливості яких є каталізаторами виникнення та розвитку жорстокої поведінки підлітків і на яких в першу чергу слід звернути увагу педагогів, адже якщо в родині немає належної гармонії почуттів, якщо підліток піддається впливу аморальної атмосфери, то нерідко сімейне виховання стає несприятливим фактором формування особистості. Вирішальним, на нашу думку, є не склад сім'ї (повна, неповна, та, що розпалася, тощо), а моральна атмосфера, взаємостосунки, які існують між дорослими членами сім'ї, а також між батьками і дітьми. Так, аналіз наукових досліджень А. Личко показав, що переважна кількість підлітків, схильних до жорстокої поведінки, є вихідцями із неблагополучних сімей з негативним виховним середовищем. Автор виділяє різні типи неблагополучних сімей, які можуть плекати жорстокі прояви у поведінці підлітків: 1) сім'ї з неблагополучною емоційною атмосферою, де батьки не тільки байдужі, але і грубі по відношенню до своїх дітей; 2) сім'ї, в яких відсутні

емоційні контакти між її членами, яскраво виражено байдужість до потреб дитини, іноді навіть при зовнішньому благополуччі відносин; 3) сім'ї з "хворою" моральною атмосферою, у якій підлітку прищеплюються соціально негативні потреби та інтереси, де він втягується в аморальний спосіб життя; 4) сім'ї, де панує гіперопіка різних ступенів: від бажання бути співучасником усіх проявів внутрішнього життя підлітка (його думок, почуттів, поведінки) до сімейної тиранії; 5) сім'ї, в яких підлітку відводиться роль "кумира" – постійна увага до будь-якого бажанням дитини і надмірна похвала за вельми незначні успіхи. Таким чином, сім'я – це особливого роду колектив, який відіграє основну, довгострокову і найважливішу роль у розвитку та становленні підліткової особистості, яка може бути як позитивним, так і негативним фактором виховання, що обов'язково слід пам'ятати і враховувати у процесі соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків.

Проте сім'я є не єдиним суб'єктом соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків, адже велику кількість часу підлітки проводять у загальноосвітньому навчальному закладі, де стикаються та перегукуються найрізноманітніші сторони їх життя. Саме школу більшість науковців (О. Безпалько, С. Грищенко, Л. Завадська, А. Капська, О. Колесникова, В. Мудрик, Л. Нікітіна та ін.) розглядають як провідний інститут соціального виховання підростаючого покоління. Особливий інтерес для досліджуваної проблеми становить історичний екскурс у часи діяльності видатних педагогів А. Макаренка і С. Шацького, які заклали і розвинули основні принципи, методи і зміст соціально-педагогічної, профілактичної та корекційної роботи з важковиховуваними дітьми і підлітками, до яких звичайно відносяться учні з жорстокою поведінкою. Головним фактором зазначеної діяльності автори вважали спеціально організоване виховне середовище школи. Так, Т. Шацький створив таке середовище у відкритому соціумі за місцем проживання, а А. Макаренко – в дитячій колонії. Результати педагогічної діяльності були дійсно вражаючими, адже педагогам вдалося повернути до нормального способу життя тих дітей, на яких інші вже давно поставили клеймо "невиправний", а із справжніх злочинців-рецидивістів виховати успішних особистостей, видатних винахідників, педагогів та вчених, при цьому не ламаючи дитячу особистість та не змінюючи її якості. Ідеї авторів збереглися і використовуються у соціально-педагогічній теорії та практиці сьогодення і знаходять своє відображення у законодавчих актах, що регулюють соціально-педагогічну діяльність у сучасній школі. Так, аналіз змісту листа МНО України "Про забезпечення фахівцями та пріоритетні напрями діяльності психологічної служби системи освіти у 2015/2016 н. р." [4] дозволив виділити основні завдання педагогічного колективу, зокрема соціального педагога, у процесі профілактики жорстокої поведінки учнів підліткового віку: охорона та захист прав, інтересів дітей; попередження конфліктів в учнівських колективах; формування гуманних та довірливих стосунків між учнями та педагогами; створення атмосфери психологічного комфорту для учнів у навчальній та позанавчальній діяльності; вивчення особливостей особистості учня, соціальної ситуації розвитку та умов його життєдіяльності, що можуть формувати негативні риси та прояви у поведінці підлітка; вияв інтересів, потреб і труднощів підлітків з метою вчасної діагностики та профілактики можливих проблем в учнівському середовищі; посередницька діяльність між вихованцями та адміністрацією, педагогами школи, батьками, різними соціальними інститутами з метою попередження проблем підлітків у будь-якій сфері їх життєдіяльності. Якісне виконання цих завдань, на нашу думку, є запорукою успішної соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі, адже передбачає своєчасну діагностику причин жорстокої поведінки, встановлення шляхів вирішення зазначеної проблеми незалежно від статусу учня (кривдник він або жертва) і головне – забезпечує надання підліткам захисту, підтримки та допомоги у складній ситуації, спричиненої застосуванням жорстокості у будь-якому її прояві.

Наведений вище аналіз ролі та потенціалу школи і сім'ї, показав, що вони є основними та найбільш значущими суб'єктами виховання, розвитку й, зокрема, соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків, від узгоджених та партнерських дій яких залежить ефективність зазначених процесів. У фаховій енциклопедії для фахівців соціальної сфери партнерська взаємодія (соціальне партнерство) визначається як об'єднання зусиль різних суб'єктів (соціальних

партнерів) заради спільно визначених цілей, що передбачає низку спільних дій, спільний пошук шляхів розв'язання наявних проблем або нових можливостей і їх реалізацію [3, с. 228]. Як зазначає А. Капська, “у загальноосвітні заклади дитина приходить як особистість, яка розвивається і формування якої уже почалося в сім'ї, в групі однолітків, в найближчому мікросоціумі. Тому життя дитини в школі доцільно розглядати як органічну частину та продовження її адаптаційного процесу” [1, с. 118]. Ми погоджуємося з думкою автора і вважаємо, що діяльність педагогів школи з соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків повинна органічно продовжувати виховні дії батьків, в жодному разі їм не суперечити, а навпаки, розширювати та посилювати їх профілактичний ефект, адже підлітки, схильні до жорстокої поведінки, постійно знаходяться на межі добра та зла і щодня роблять вибір між ними. До питань організації спільної взаємодії батьків та педагогів школи у процесі виховання підлітків звертався В. Сухомлинський. Педагог вважав, що оскільки батьки і вчителі – вихователі одних і тих самих дітей, то результат виховання може бути успішним лише за умови спільних зусиль, коли вчителі і батьківська громадськість стануть союзниками [7, с. 257]. Така співпраця, на думку педагога, дозволить краще пізнати підлітків, поглянути на них з різних боків, допомогти дорослим у розумінні особливостей підлітків, шляхів розвитку їх здібностей, механізмів подолання негативних вчинків і проявів у їх поведінці, способів формування ціннісних життєвих орієнтацій учнів підліткового віку. На співпраці школи та сім'ї також наполягав А. Макаренко, який, звертаючись до батьків, писав: “Батьківську справу ви повинні виконувати якомога краще, і, перш за все, ви повинні знати, чим живе, цікавиться, що любить, чого не любить, чого хоче і чого не хоче ваша дитина. Ви повинні знати, з ким вона дружить, з ким вона грає, що читає, як сприймає прочитане. Коли вона вчиться в школі, вам повинно бути відомо, як вона ставиться до школи, до вчителів, які в неї труднощі, як вона поводить себе в класі. Це все ви повинні знати завжди, з найменших років вашої дитини. Ви не повинні несподівано дізнаватися про різні неприємності і конфлікти, ви повинні їх передбачати і попереджати” [5, с. 76]. Педагог підкреслює взаємозв'язок між стилем родинного виховання, ставленням батьків до власної дитини, її захоплення, інтересів та формуванням у майбутньому її установок на самостійне життя, вибір кола друзів, участі у соціокультурній та суспільно корисній діяльності. Автор також окремо виділяє необхідність здійснення вчасної профілактичної роботи щодо проблем у спілкуванні підлітків з людьми, що оточують, яких вони не здатні будуть самостійно вирішити у майбутньому, що зумовлено нестачею знань, невиробленістю умінь та навичок їх подолання. Погоджуємося з думками педагогів і вважаємо, що використання виховних можливостей родини, дійсно, є потужним потенціалом, а головне – механізмом профілактичної діяльності з підлітками, схильними до жорстокості.

Аналіз ідей О. Безпалько, Л. Завацької, А. Капської, А. Макаренка, В. Сухомлинського показав, що формування партнерських відносин сім'ї та школи – це тривалий процес, успішність якого залежить від того, як будуть реалізовані такі принципи: 1) *принцип забезпечення емоційної безпеки* (створення доброзичливої атмосфери, яка сприяє діалогу; можливість вільно обмінятися думками, зняти напругу, відволіктися й пожартувати; обговорення спільних проблем і труднощів у вихованні дітей; здатність надання підтримки батьків); 2) *принцип полілогу* (встановлення довірливих стосунків між вчителями і батьками, повага до думки один одного, підтримка і допомога у вирішенні проблем як вдома, так і в школі, сприйняття батьків як суб'єктів зі своїми інтересами, потребами, позицією); 3) *принцип гуманістичної орієнтації у взаємодії з сім'єю* (опора на позитивні якості батьків і дітей, на сильні сторони сімейного виховання; здійснення дій, спрямованих на зміцнення і підвищення авторитету батьків; довіра до виховних можливостей батьків; неприпустимість необережного втручання в життя сім'ї); 4) *принцип забезпечення суб'єктної позиції усіх учасників педагогічного процесу* (єдність вимог і стилю ставлення до дитини; взаємне оповіщення про значущі події в житті дитини; емоційний відгук на події, що відбуваються як зі школярем, так і з сім'ями окремих учнів). На нашу думку, зазначені принципи є важливими у побудові зворотного зв'язку між батьками та педагогічним колективом загальноосвітнього навчального закладу, саме на них слід будувати шляхи партнерської взаємодії зазначених суб'єктів з метою соціально-

педагогічної профілактики жорстокої поведінки учнів основної школи. І саме на їх основі повинна впроваджуватись система форм і методів партнерської взаємодії сім'ї та школи: індивідуальні (відвідування вдома; запрошення до школи; індивідуальні консультації педагога; листування тощо); групові (рольові ігри, батьківський лекторій; тематичні консультації; батьківські вечори тощо); колективні (класні батьківські збори; загальношкільні батьківські збори; дні відкритих дверей; концерти; виставки навчальних робіт; творчі звіти тощо).

Висновки. Таким чином, партнерська взаємодія сім'ї та школи є важливою передумовою ефективності соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки підлітків, адже через взаємопідтримку, взаємодопомогу, взаємоповагу та єдність виховних дій батьків та учителів відбувається установа позитивних рис та якостей підлітків: доброти, милосердя, щирості, стриманості, тактовності; формуються базові гуманістичні цінності підлітків: повага до прав інших людей, толерантність до інтересів оточення, небайдужість до чужої біди; а також виробляються уміння спрямовувати власні негативні емоції та енергію у конструктивне русло і формуються навички безконфліктного вирішення проблем у міжособистісному спілкуванні з оточенням. Подальшої розробки потребує технологія соціально-педагогічної профілактики жорстокої поведінки учнів основної школи, її експериментальна перевірка.

Література

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько ; за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2002. – 315 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 414 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. – К. ; Сімферополь : Універсам, 2013. – 536 с.
4. Лист МОН від 23.07.2015 р. № 1/9-347 "Про забезпечення фахівцями та пріоритетні напрями діяльності психологічної служби системи освіти у 2015/2016 н. р."
5. Макаренко А. С. Книга для родителей / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. – М., 1984.
Т. 5. – 1984. – С. 8–236.
6. Макарычева Г. И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей / Г. И. Макарычева. – СПб. : Речь, 2007. – 279 с.
7. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. тв. : у 5 т.– К. : Рад. шк., 1976.
Т. 2. – 1976. – 512 с.
8. Холл С. Сопротивление через ритуалы: молодежные субкультуры в поствоенной Англии / С. Холл, Т. Джефферсон // Омельченко Е. Молодежные культуры и субкультуры. – М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2000. – 357 с.
9. Parsons T. Age and sex in the social structure of the United States / T. Parsons // American Sociological Review. – 1942. – № 7. – P. 604–616.

УДК 373.5.048

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Гуцан Л. А.

У статті розглянуто проблему підготовки старшокласників до вибору професійного майбутнього як найважливішої справи їхньої подальшої життєдіяльності. Подано ефективні профорієнтаційні технології, що сприяють забезпеченню основної мети професійної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з урахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності. Запропоновані технології, ефективні форми та профорієнтаційні методи можуть бути використані шкільними психологами, вчителями, класними керівниками в урочній та позаурочній діяльності.

Ключові слова: профільне навчання, педагогічні технології, компетентність, форми, методи, прийоми, учнівська молодь.

В данной статье рассматривается проблема подготовки старшеклассников к выбору профессионального будущего как важнейшего дела их последующей жизнедеятельности. В ней представлены эффективные профориентационные технологии, способствующие достижению основной цели профессиональной ориентации настоящего, которая заключается в формировании человека, способного освоить профессию с учетом своей будущей конкурентоспособности. Предложенные технологии, эффективные формы и профориентационные методы могут быть использованы школьными психологами, учителями, классными руководителями в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: профильное обучение, педагогические технологии, компетентность, формы, методы, приемы, ученическая молодежь.

The article examines the problem of preparing high school students for the choice of their professional future as the most important matter of their further life. It presents effective career guidance technologies that help to achieve the main objective of professional guidance today – to educate a person who can obtain a profession taking into account future competitiveness. The proposed technologies, effective forms and methods of professional guidance can be used by school psychologists, teachers, supervising instructors in classroom and extra-curricular activities.

Key words: specialized training, pedagogical technologies, competence, forms, methods, techniques, students.

Постановка проблеми. Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює потребу інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті. Саме тому останніми роками в освітній галузі відбуваються реформаційні процеси, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Важливим кроком у цьому напрямі стала поява Нової концепції профільного навчання в старшій школі, яка затверджена (19 серпня 2013 р.) та рекомендована Міністерством освіти і науки України. Розроблений документ є доленосним для української освіти. Врахувавши світовий і досвід становлення вітчизняної профільної школи, українські вчені визначили основні форми організації профільного навчання, його структуру та необхідний психологічний супровід. Документом передбачено створення такого освітнього середовища для старшокласників, яке відкриє учням широкі можливості для успішного соціального і професійного самовизначення та дає можливість на практиці “доторкнутися” до конкретної професії, професійної діяльності.

Адже, зазвичай, ознайомлення старшокласників із майбутньою професією відбувається на основі зовнішньої привабливості, наприклад, за рівнем зарплатні, іміджу установи, престижності професії, за прикладом батьків, друзів тощо. При цьому ігноруються, нехтуються якості власної особистості. Останнє відбувається тому, що людина, як правило, краще знає об’єктивну дійсність (навчальний предмет,

робоче місце тощо), ніж свої суб'єктні психологічні властивості. Водночас більшість сучасних професій – дуже складні та потребують ретельного глибокого пізнання, до того ж їх кількість сягає тисяч. Слід зважати на те, що в умовах сьогодення "... престижними у нашому суспільстві стають професії, які відповідають потребам нових, що народжуються, форм економіки. У той же час такі традиційні професії, як педагог, лікар, військовий, міліціонер тощо, стають малопривабливими. Це призводить до плінності кадрів у відповідних галузях діяльності, дискваліфікації непотрібних для певних галузей народного господарства спеціалістів і їх масового відтоку в інші. Наслідком є нестача висококваліфікованих спеціалістів у найважливіших для суспільства сферах: охороні здоров'я, освіті, соціальному захисті населення та інших" [1, с. 374]. Саме тому сучасному старшокласнику потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні проблеми вибору профілю навчання та майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе теоретичне і практичне значення в контексті нашого дослідження мають праці, присвячені розкриттю психологічних умов підготовки учнівської молоді до вибору майбутньої сфери діяльності з урахуванням їхнього творчого потенціалу та індивідуально-психологічних особливостей (Є. Клімова, Г. Костюка, Є. Павлютенкова, Н. Побірченко, М. Пряжнікова, В. Симоненка, С. Чистякової, В. Шавір, Б. Федоришина та ін.). Головний недолік технологій, які були запропоновані дослідниками радянського періоду, полягає у переважанні розвитку суспільно-економічних цінностей над інтересами особистості, яка обирає професію. Такої позиції дотримувалися О. Голомшток, М. Захаров, О. Сазонов, В. Симоненко та ін.

Функціонування системи професійної орієнтації учнівської молоді отримало певне висвітлення в працях Л. Гуцан, Д. Закатнова, Є. Зеєра, Л. Йовайши, В. Мачуського, І. Уличного, М. Піддячого, О. Пилипчука, В. Сидоренка, В. Синявського, М. Тименка, М. Янцура та ін., у яких удосконалення змісту та педагогічних умов його реалізації має відбуватися з урахуванням типу навчального закладу та специфіки обраної старшокласником майбутньої сфери професійної діяльності. Низка останніх сучасних досліджень Т. Бабко, М. Коляновської, О. Моріна, А. Назарчука, В. Туляєва присвячені розкриттю особливостей здійснення профорієнтаційної роботи, використанню ефективних профорієнтаційних технологій при підготовці школярів до професійного самовизначення у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Однак, незважаючи на широке відображення проблеми в спеціальній літературі, проблема визначення психолого-педагогічних технологій підготовки учнівської молоді до вибору професії, безперечно, є актуальною й своєчасною саме зараз, коли сучасний ринок праці потребує кваліфікованих фахівців різного профілю.

Метою статті є короткий аналіз сукупності психолого-педагогічних профорієнтаційних технологій, які ефективно впливають на підготовку учнівської молоді при виборі майбутньої професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Із огляду на вищесказане постає запитання: "Які технології, форми, методи та прийоми використовувати педагогу, психологу, вихователю для того, щоб зробити цей процес цікавим, захопливим, незабутнім у сучасних умовах розбудови профільної школи?" На це питання можна дати однозначну відповідь. Сучасні профорієнтаційні технології, безперечно, мають сприяти забезпеченню основної мети професійної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з урахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності.

Термін "технологія" у педагогіці вперше використав А. Макаренко, але лише останнім часом це поняття почало набувати поширення у педагогічній науці. Перші системні дослідження поняття "педагогічна технологія" були проведені Т. Ільїною, а також А. Космодем'янською. Сутність цього поняття також досліджувала Н. Талізінна. На її думку, головним завданням педагогічної технології є визначення корисних для практики, найбільш раціональних і ефективних методів досягнення поставлених педагогічних цілей, а сама вона є теоретичним підґрунтям педагогічної практики, оскільки містить систему науково обґрунтованих рекомендацій, що використовуються у навчально-виховному процесі.

Педагогам дуже важливо основну увагу в організації профорієнтаційної роботи приділяти розробці технологій пошукової діяльності, орієнтованих на глибоке

вивчення випускником самого себе, свого соціального оточення, існуючого ринку праці, що сприятиме мобілізації його розумових здібностей і самостійному прийняттю рішення про вибір майбутньої професії. Важливим у справі профорієнтації є залучення учнів до оволодіння способами конкретної діяльності, а не формальними знаннями. Вміння результативно працювати – обов'язкова умова для майбутнього фахівця будь-якого профілю, що бажає зробити кар'єру, адже відомо, що оплачують лише реальні види якісно завершених робіт, а не наявні у фахівця знання про те, як їх виконувати. Спосіб застосування своїх знань на ринку праці визначає компетентність фахівця у тій чи іншій галузі виробництва матеріальних благ.

Важливе місце у профорієнтації учнівської молоді посідає компетентність педагогів, які її забезпечують. Якість виконання ними цієї роботи великою мірою залежить від рівня їх знань та вміння, за потреби, доводити учням значущість чи помилковість поглядів на здійснення вибору професії. Л. Буркова підтверджує це таким формулюванням: "... компетентності відповідають здатності фахівця до здійснення професійних дій та діяльності. Здійснення професійних дій передбачає розв'язання професійних задач, тому професійні компетентності можна визначати як здатність фахівця розв'язувати професійні задачі, застосовуючи способи професійних дій та способи професійної діяльності в межах професійних компетенцій" [2, с. 139].

Реалізації педагогами зазначених принципів має сприяти застосування ними найбільш ефективних апробованих методів профорієнтаційної діяльності, зокрема тих, що вирізняються на основі зовнішніх форм прояву: словесні (бесіда, дискусія, розповідь, пояснення, тренінг, диспут, інструктаж), наочні (самостійне спостереження, ілюстрування, демонстрування), практичні (метод проекту, метод вправ, лабораторний метод, навчально-виробнича праця).

Розглянемо окремі з них з огляду на застосування їх у процесі підготовки випускників до вибору професії у майбутньому. *Розповідь* – це метод усного викладу педагогом інформації про суть професії, яка аналізується або цікавить особистість, необхідні для її отримання знання і навички, важливість освоєння цієї професії тощо. *Пояснення* характеризується як словесне тлумачення змісту необхідної або бажаної інформації профорієнтаційного змісту. *Інструктаж* – ознайомлення зі способами виконання певних профорієнтаційних завдань, дотримання при цьому техніки безпеки. *Бесіда* – метод, побудований на продуманих запитаннях профорієнтаційного характеру та отриманні відповідей на них [3]. *Дискусія* – вільне висловлення думок всіх її учасників щодо конкретного спірного питання, позиції стосовно обрання тієї чи іншої професії. *Диспут* розглядаємо як метод висловлення думок на заявлену тему профорієнтаційного спрямування. *Ілюстрування* – метод використання фотографій, схем, плакатів, карт, картин, рисунків на дошці для популяризації й розкриття суті тієї чи іншої професії, інформації про потреби в ній існуючого ринку праці. *Демонстрування* – ознайомлення учнів із приладами, технічними установками, наочними зображеннями тощо у забезпеченні профорієнтаційних заходів. Демонстрування найяскравіше представлено під час проведення екскурсій для ознайомлення учнів із професійною діяльністю представників науки, освіти, мистецтва, виробництва тощо. *Тренінг* – це специфічна форма навчання в групі й така, що здійснює вплив на розвиток емоційної, комунікативної, інтелектуальної, естетичної сфер особистості; є поєднанням багатьох методів впливу, серед найважливіших: групова дискусія, ігрові методи, методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції (уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе), метод тілесно-орієнтованої психотерапії, медитативні техніки тощо. Тренінг спрямований не лише на надання інформації та стереотипних умінь поведінки, а й має забезпечувати формування вмінь і навичок свідомого вибору варіантів доцільної поведінки, сприяє розвитку установок, усвідомленню потреб і мотивів особистості.

Методика тренінгового заняття має зазвичай такий вигляд: подання достовірної інформації або постановка проблеми; створення належних умов переходу цієї інформації в особистісний досвід; формування навичок прийняття рішень. Задля цього використовуються: низка спеціально підібраних вправ – вступних, рефлексивних, діагностичних, тренувальних, інтерактивних; форм організації учнів – колективних, парних, групових. Як і елементи арт-терапії, проведення тренінгів також вимагає від учителя ретельної фахової підготовки, однак останнім часом розроблено чимало

методик тренінгових занять. Слід тільки пам'ятати, що всі відібрані вправи є необхідними, навіть якщо на перший погляд здається навпаки. Кожна з них несе своє навантаження й має забезпечити ефективність виховного впливу на свідомість учнів.

Методика проведення тижня профорієнтації. Тематичний тиждень є масовою формою організації конкретної навчально-виховної діяльності. Він передбачає активну участь усіх учнів школи в заходах певної тематики відповідно до їх віку та рівня розвитку. *Мета тижня профорієнтації:* ознайомити учнів із різноманітними видами професій, допомогти у виборі майбутньої професії, виховувати повагу до людей праці, до продуктів праці, до суспільного та особистого майна. *Тиждень профорієнтації може включати в себе:* знайомство з викладачами (працівниками чи випускниками) різних навчальних закладів, із працівниками підприємств; екскурсії на підприємства, МНВК, університети, інститути; показ кінофільмів про ті чи інші професії; ярмарки праць шкільних гуртків; різноманітні ігри, конкурси. Якість проведення тижня профорієнтації головним чином залежить від його підготовки. Як і про будь-який інший захід, учні повинні заздалегідь знати, коли буде проходити “Тиждень профорієнтації”, тому напередодні повинно бути розміщене оголошення, а також розклад, за яким проходять заходи, присвячені ознайомленню з професіями. Виховні заходи плануються як під час проведення класних годин, так і на перервах. Варто враховувати тематику тижня й на уроках та приділяти їй окремий фрагмент навчального часу, розповідаючи про професії, які потребують знання з певних галузей, чи технології, впровадження яких можливе за наявності певних фахівців.

Методика проведення профорієнтаційних вечорів. *Профорієнтаційний вечір* – одна з масових форм позакласної роботи, що сприяє всебічному розвитку учнів, розширює їх кругозір, стимулює самостійність думки, прагнення до знань та є водночас засобом організації розумного дозвілля старшокласників. Основна *мета вечора* – створення умов для ефективного, корисного й цікавого відпочинку. Своєрідність вечора полягає в тому, що на ньому повинна панувати атмосфера невимушеного спілкування, а отже, слід створити певний настрій вечора, його емоційну установку. Під час вечора можна провести низку цікавих ігор. Успіх ігрової програми значною мірою залежить від яскравого, барвистого оформлення та реквізиту. Про це, звичайно, слід подбати заздалегідь, варто підібрати помічників із числа активу класу, які будуть допомагати у проведенні програми вечора.

Методика проведення професіографічної екскурсії. *Професіографічна екскурсія* – це форма організації пізнавальної діяльності учнів, спрямована на одержання й аналіз професіографічної інформації безпосередньо в конкретних умовах професійної діяльності. Організація такої екскурсії повинна зайняти належне місце в системі підготовки молоді до свідомого вибору професії, оскільки вона дає можливість у порівняно короткий термін за допомогою безпосереднього спостереження, що супроводжується необхідним поясненням, ознайомити учнів із основними структурними елементами аналізу конкретної професійної діяльності. Вона допомагає їм набути уміння самостійно аналізувати професії і співвідносити свої особисті якості з вимогами, пропонованими тією чи іншою професією до психологічної сфери особистості. Проведенню професіографічної екскурсії передують ретельна підготовча робота, яка включає чітке планування й поетапну реалізацію. По суті, вся організаційна й методична підготовка до екскурсії здійснюється вчителем, класним керівником, практичним психологом.

Методика проведення професіографічної екскурсії включає такі етапи: підготовчий, змістово-організаційний, підсумковий. *На першому підготовчому етапі* до початку проведення екскурсії вчителю слід добре вивчити об'єкт екскурсії, ознайомитися зі спеціальною літературою з теми екскурсії, правильно її спланувати. Напередодні екскурсії вчитель має ознайомити дітей із метою, планом її проведення, поставити низку запитань, відповіді на які учні повинні отримати під час проведення екскурсії. Із метою підвищення зацікавленості дітей екскурсією, сприяння в них розвитку ініціативи та самостійності можна запропонувати індивідуальні та групові завдання щодо вивчення окремих об'єктів. Обов'язковою умовою цього етапу є проведення цільового інструктажу з техніки безпеки, правил переходу чи проїзду до місця екскурсії. *На другому змістово-організаційному етапі* відбувається навчальна діяльність, що передбачена планом екскурсії. Учні оглядають екскурсій-

ний об'єкт, вчать спостерігати, записують необхідні відомості, розв'язують поставлені завдання тощо. *На третьому підсумковому етапі* відбувається підбиття підсумків проведеної екскурсії, яке повинно здійснюватися залежно від віку школярів у різних формах: бесіди, під час яких з'ясовується враження від екскурсії, обговорюються всі етапи екскурсії; диспуту, під час якого учні висловлюють свою власну думку; конференції, під час яких учні звітують про виконання запропонованих завдань.

Отже, професіографічна екскурсія – це організація пізнавальної діяльності учнівської молоді, спрямованої на отримання й аналіз інформації про професію безпосередньо у конкретних умовах професійної діяльності. Організація таких екскурсій дає можливість у порівняно стислий термін за допомогою безпосереднього спостереження, що супроводжується необхідним поясненням, ознайомити учнівську молодь із основними структурними елементами аналізу конкретної професійної діяльності. Вона допомагає учнівській молоді набувати вміння самостійного аналізу професій і співставляти свої особистісні якості з вимогами, що ставляться тією чи іншою професією до психологічної сфери особистості.

В основу розробки *змісту професіографічної екскурсії* береться професіограма конкретної професії. Оскільки професіограма є систематизованою інформацією про професію, то її можна використати як основу для розробки плану і методики проведення професіографічної екскурсії. У професіограмі об'єктивні особливості трудового процесу, його технічні, технологічні, організаційні та інші характеристики переводяться на мову психологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних понять. Це потрібно для того, аби створити єдину основу для співставлення особистості й вимог професії.

Варто наголосити ще на одному надзвичайно осучасненому методі роботи зі старшокласниками – це *метод проектів*. Цей метод не є новим у педагогіці. Його появу пов'язують із філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпартиком. Німецькі вчені запропонували будувати навчання на активній основі, за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи її з його особистісною зацікавленістю саме в цьому знанні. *Метод проекту* передбачає постановку певної проблеми і наступне її розкриття, розв'язання, з обов'язковим формулюванням ідеї та гіпотези вирішення проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов їх тісної взаємодії, відповідальності за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів. Метод проектів є ефективним у тому разі, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язування якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик.

Висновки. Підсумовуючи викладене, варто відмітити, що вибір різноманітних технологій, методів, засобів, прийомів проведення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання залежить від навчальних, виховних, профорієнтаційних завдань, вікових особливостей учнів та рівня їх профорієнтаційної готовності. Лише системний підхід у проведенні цієї роботи, а саме активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід у здійсненні роботи щодо підготовки учнів до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці й виду діяльності, що відповідає їх нахилам і здібностям, приведе старшокласників до успішного вибору професії. Таким чином, стаття не висвітлює проблему повною мірою. Важливим для дослідження залишається визначення проблем, пов'язаних із використанням комп'ютерних технологій у профорієнтаційній роботі зі школярами, шляхами впровадження до практики роботи школи професійних проб.

Література

1. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
2. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.

3. Побудова кар'єри : прогр. для 10–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Ін-т проблем виховання АПН України ; наук. конс. І. Д. Бех ; уклад.: О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, С. М. Дятленко та ін. – К. : Мегапринт, 2007. – 34 с.
4. Грецов А. Психология жизненного успеха для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.
5. Пряжникова Е. Ю. Профорентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 3-е изд., стер. – М. : Академия, 2007. – 496 с.
6. Полякова В. А. Школа и выбор профессии / В. А. Полякова, С. Н. Чистякова, Г. Г. Агапова. – М. : Педагогика, 1987. – 176 с.
7. Пряжников Н. С. Основы организации и планирования профориентационной работы в школе / Н. С. Пряжников // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С. 85–94.
8. Пряжникова Е. Ю. Профорентация : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2007. – 496 с.
9. Синявський В. В. Професійна орієнтація у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи / В. В. Синявський // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2. – С. 142–150.
10. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Федоришин Борис Олексійович. – К., 1996. – 383 с.

УДК 371.83

НАПРЯМИ ТА ФОРМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ МОЛОДІЖНИМ ГРОМАДСЬКИМ ОРГАНІЗАЦІЯМ СТУДЕНТІВ

Ївженко Ю. В.

У статті розглядається стан та напрями соціально-педагогічної роботи з молодіжними громадськими організаціями студентів. Проаналізовано діяльність педагогічних працівників щодо вивчення психолого-педагогічних особливостей студентів, планування заходів організації, згуртування колективу та формування соціальної активності студентів.

Визначено напрями та форми соціально-педагогічної допомоги молодіжним організаціям. Узагальнено досвід підготовки лідерів молодіжної громадської організації до проектної діяльності та взаємодії з адміністрацією навчального закладу, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями.

Ключові слова: налагодження взаємодії, лідер організації, проект, соціальна активність, соціально-педагогічна допомога.

В статье рассматривается состояние социальной работы с молодежными общественными организациями студентов. Раскрыта деятельность педагогов в изучении психолого-педагогических особенностей студентов, планировании мероприятий организации, объединении коллектива и формировании социальной активности студентов.

Определены направления и формы социально-педагогической помощи членам организации. Обобщен опыт подготовки лидеров молодежной общественной организации проектной деятельности и взаимодействия с администрацией учебного заведения, органами местного самоуправления и общественными организациями.

Ключевые слова: налаживание взаимодействия, лидер организации, проект, социальная активность, социально-педагогическая помощь.

The article reveals the state and directions of socio-pedagogical work with students' NGOs. It describes educators' work on studying students' psycho-pedagogical characteristics, event planning, team building, and developing students' social activity.

Directions and forms of socio-pedagogical support for youth organizations are defined. The experience of preparing youth organization leaders for project work and interaction with school administration, local authorities and NGOs is generalized.

Key words: establishing interaction, organization leader, project, social activity, socio-pedagogical support.

Постановка проблеми. Молодіжні громадські організації є активними суб'єктами соціально-педагогічної діяльності з учнівською та студентською молоддю. Вони організовують волонтерську діяльність, реалізують проекти з різних напрямів, які впливають на формування соціальної активності молоді. Особливе місце займають молодіжні громадські організації, що створені на базі вищих навчальних закладів та беруть участь у реалізації державних, галузевих, регіональних програм адаптації, соціального становлення та соціальної підтримки студентської молоді [3].

Слід зауважити, що успішність молодіжних громадських організацій у формуванні соціальної активності студентів значною мірою залежить від організаційно-педагогічних методів управління їх діяльністю, що потребує соціально-педагогічної підтримки з боку педагогічного колективу навчального закладу [6].

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У вітчизняній та зарубіжній науці соціально-педагогічна діяльність молодіжних громадських організацій вивчається у таких аспектах: громадські молодіжні організації як суб'єкт і об'єкт соціально-педагогічної діяльності (О. В. Лісовець); соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп (Т. І. Лях); соціально-педагогічний потенціал процесу соціалізації підлітків у діяльності молодіжних організацій (О. Панагушина); сутність і

специфіка соціально-культурної активності керівників громадських молодіжних організацій (В. С. Попов); соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні (Ю. Й. Поліщук); педагогічні умови соціалізації молоді в діяльності молодіжних громадських об'єднань (М. В. Піддубна); соціально-педагогічна діяльність волонтерів зарубіжних неурядових організацій з профілактики девіантної поведінки підлітків (О. В. Мороз) та інші.

Аналізуючи наукові дослідження з означеного питання, нами зроблено висновки щодо важливої участі соціально-педагогічних працівників закладів освіти в організації роботи молодіжних громадських організацій. Так, О. В. Лісовець зазначає, що, саме соціальний педагог у своїй професійній діяльності має приділяти увагу сучасним молодіжним громадським організаціям та забезпечувати високий рівень соціально значущої і суспільно корисної діяльності, з оптимальним поєднанням особистісних і колективних інтересів [5].

Мета статті: визначити напрями та форми соціально-педагогічної допомоги у діяльності молодіжних громадських організацій студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами проведено дослідження серед педагогічних працівників щодо їх ставлення до діяльності молодіжних громадських організацій, поширеності їх у навчальних закладах, визначення напрямів співпраці з ними. Загалом в опитуванні взяли участь 515 фахівців з виховної роботи навчальних закладів, районних, міських, обласних управлінь освіти з усіх областей України та міст Київ та Севастополь. Найбільша кількість опитаних з Харківської (34), Київської (33), Вінницької (31) областей, найменше з Херсонської (5) та Донецької (5) областей.

За даними нашого соціологічного дослідження, більшість педагогічних працівників позитивно оцінює появу в нашому суспільстві значної кількості молодіжних і дитячих громадських організацій (51 %). Доречно навести дані, де на питання "Що ви вбачаєте у прагненні молоді до створення незалежних організаційних форм свого життя?" – респонденти із важливих потреб молоді визначили: спілкування з однолітками (29 %); необхідність відстоювати свої інтереси (21 %) та зростання самосвідомості, ініціативи і соціальної активності (17 %). Важливим є те, що сучасна молодь бачить перспективу своєї діяльності для інших, але при цьому не завжди мають можливість самореалізації.

Для формування соціальної активності молоді важливими чинниками є освітнє середовище, система суспільних і групових цінностей, участь у заходах молодіжних громадських організацій. Тому у сучасних умовах велике значення має співпраця навчальних закладів з громадськими організаціями, більшість респондентів підтримують таку співпрацю (53 %). У своїх відповідях респонденти зазначали громадські організації, з якими вони співпрацюють: "Національний альянс", "Пласт", "Реєстрове козацтво", "Просвіта", "Товариство Червоного Хреста України" та інші.

Досліджуючи взаємодію органів освіти, навчальних закладів з молодіжними громадськими організаціями, переважна більшість педагогів у відповідях підтвердили, що вони не мають особливих проблем, – 44 %, незначна кількість респондентів визнали деякі проблеми – 28%, а частина респондентів зазначила, що їх робота ще не вимагала контактів з громадськими організаціями, – 12 %.

Як показує дослідження, велике значення для співпраці навчальних закладів з громадськими організаціями мають напрями їх діяльності. З дванадцяти запропонованих напрямів респонденти визначали найбільш пріоритетними: підтримка творчих ініціатив і самореалізації – 19 %; розвиток самоврядування та громадської активності – 13 %; здійснення соціальних проектів – 12 %; сприяння формуванню лідерських якостей – 11 % (рис. 1). Важливим є факт, що учнівська та студентська молодь є членами молодіжних та дитячих громадських організацій, і це підтвердили 58 % опитаних педагогічних працівників. Отримані дані дають можливість визначити інтерес молоді до вирішення існуючих проблем завдяки участі у діяльності молодіжних громадських організацій, які сприяють формуванню соціальної активності молодого покоління.

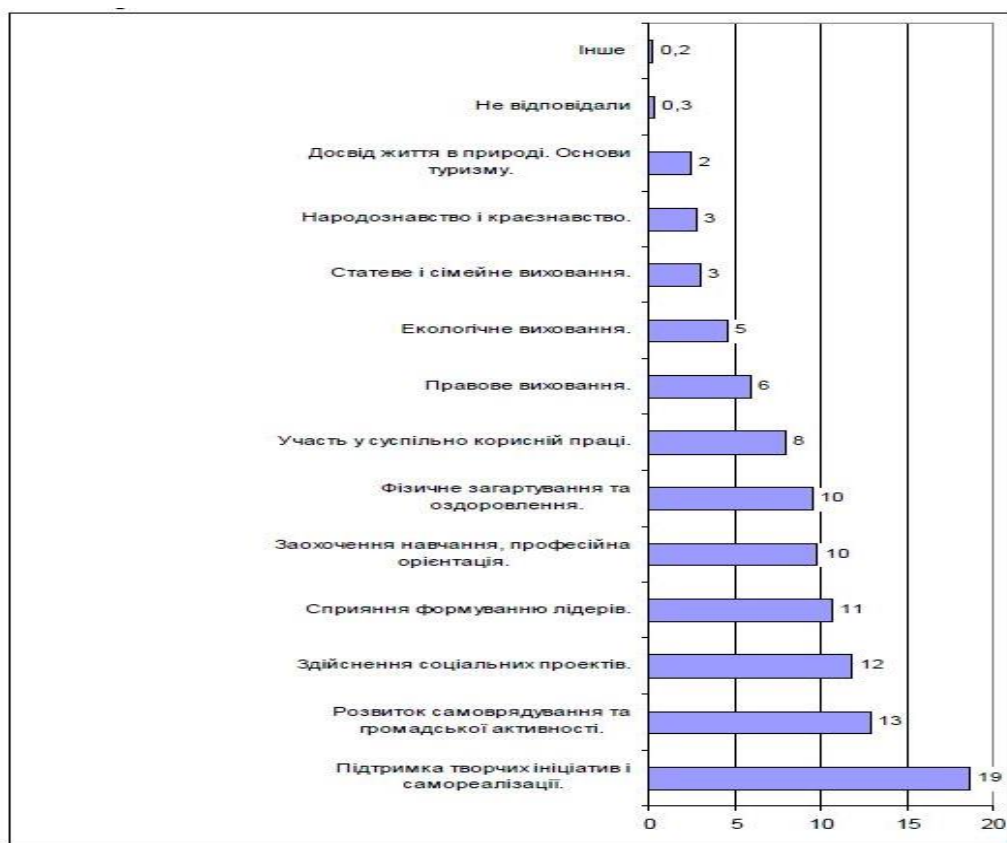


Рис. 1. Розподіл відповідей на питання “Якими, на Ваш погляд, повинні бути основні напрями діяльності молодіжних громадських організацій?”, %

Слід зазначити, що 75 % респондентів позитивно ставляться до діяльності громадських організацій (рис. 2), але лише 14 % опитаних вказують на наявність молодіжних та дитячих громадських організацій у їхніх навчальних закладах.

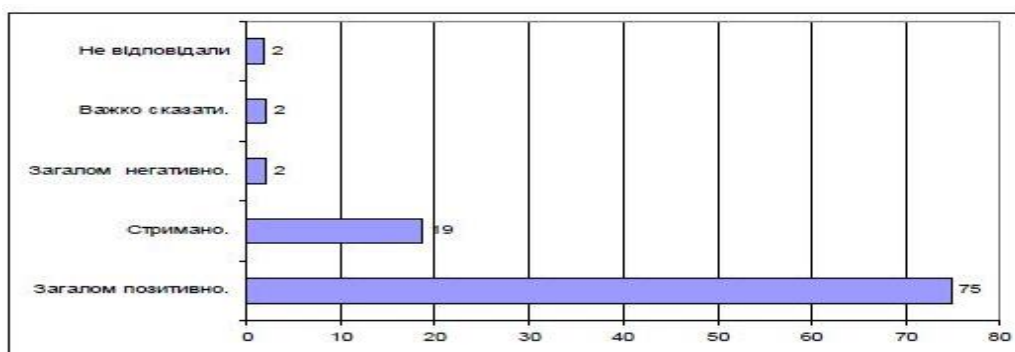


Рис. 2. Розподіл відповідей на питання “Як Ви ставитесь до існування громадських (дитячих, молодіжних) організацій у навчальних закладах?”, %

Відповідно до дослідження молодіжних громадських організацій визначено ключові напрями діяльності: волонтерська робота, громадянське виховання, сприяння розвитку молодіжного підприємництва, туризм, міжнародний обмін, народна творчість тощо. Крім того, у деяких навчальних закладах розробляються плани заходів з молодіжними громадськими організаціями, про що свідчить опитування педагогічних працівників (рис. 3).

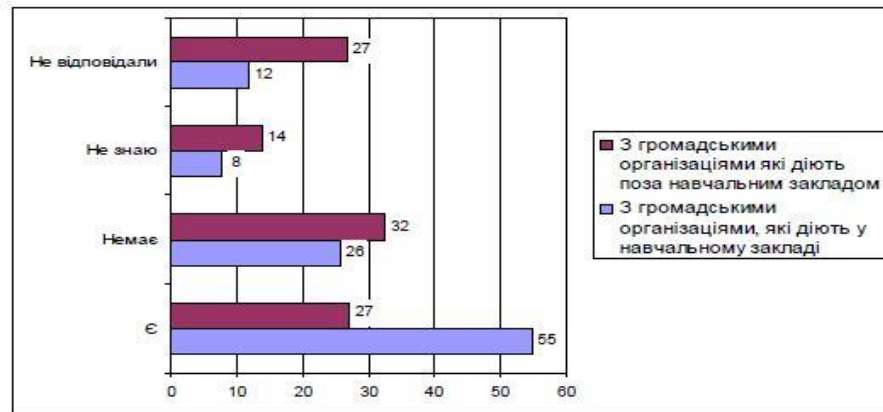


Рис. 3. Результати відповідей на питання “Чи є у Ваших навчальних закладах плани заходів з молодіжними (дитячими) громадськими організаціями?”, %

Згідно з нашим дослідженням, більшість педагогів підтверджують, що створені на базі навчальних закладів молодіжні об’єднання мають надзвичайно важливу роль у самовизначенні, самоствердженні, набутті самостійності серед учнівської та студентської молоді. Реалізація волонтерських, краєзнавчих, екологічних та соціальних проєктів дозволяє залучити широке коло молоді, це сприяє їх успішній соціалізації, а також інтеграції в соціум.

Нами проаналізовано, що у більшості вищих навчальних закладів України відсутні посади соціального-педагога. Тому соціально-педагогічну допомогу молодіжним громадським організаціям, на нашу думку, можуть надавати викладачі, куратори, психологи за такими напрямками: навчання студентів та лідерів організації щодо реалізації проєктів, налагодження партнерських зв’язків з іншими соціальними інститутами, інформування та консультування студентів щодо участі у міських заходах та акціях.

Крім того, вивчення діяльності молодіжної громадської організації “Молодь за вищу освіту”, членами якої є студенти коледжів м. Києва, що проводить позитивно налаштовану соціальну діяльність, а саме: долучає студентів до соціальних заходів, відволікає молодь від негативних впливів, виражає та захищає їх інтереси і права, є інститутом отримання практичного досвіду співпраці в колективі, формує лідерські якості. Члени організації проводять опитування студентів, під час диспутів, дискусій, круглих столів організують обговорення проблем, які хвилюють молодь.

Аналізуючи діяльність даної молодіжної громадської організації, з’ясовано, що у багатьох її представників виникають труднощі у плануванні роботи, створенні проєктів та програм, проведенні волонтерських заходів, налагодженні взаємодії з адміністрацією та викладачами навчального закладу, спостерігається недостатня згуртованість членів організації.

Для досягнення статутних завдань студентського об’єднання, підвищення їх організаторської та управлінської майстерності у реалізації молодіжних ініціатив, розвитку своїх вмінь і навичок нами розроблена програма згідно з якою проводиться:

- вивчення психолого-педагогічних особливостей, ціннісних орієнтацій, інтересів, особистих потреб, мотивації участі у діяльності, рівня сформованості соціальної активності;
- соціально-профілактична робота та корекція соціальної поведінки студентів;
- участь у плануванні та проведенні заходів та проєктів організації;
- згуртованість членів організації як колективу;
- організація змістовного дозвілля;
- організація волонтерської діяльності;
- налагодження партнерських зв’язків з іншими соціальними інститутами.

З метою підготовки студентів до громадської, соціальної діяльності також розроблена та впроваджена педагогічними працівниками програма занять із використанням інтерактивних форм навчання, що ґрунтуються на принципах взаємодії, активності, групового та індивідуального досвіду, зворотного зв’язку [4].

Застосування таких технологій забезпечує особистісно орієнтований підхід, що сприяє активізації процесу взаємодії між студентами та забезпечує ефективну їх підготовку. Програма містить теоретичні та практичні модулі.

Для кожного заняття, які запропоновано провести у формі тренінгів, визначається мета, завдання, враховуються особливості цільових груп. Структура проведення тренінгів передбачає: знайомство, визначення правил та очікувань, використовуються ігри на активізацію уваги та підвищення мотивації учасників. Підбираються відповідні методи роботи з групою, колективом та специфічні форми проведення занять.

В ході першого заняття молодь ознайомлюється з основними положеннями Конституції України, міжнародними документами щодо прав громадян на свободу об'єднань та засади діяльності громадських організацій в Україні, положеннями Закону України "Про об'єднання громадян" та Закону України "Про молодіжні та дитячі громадські організації" щодо статусу та прав зареєстрованих об'єднань громадян, умов членства у громадських організаціях, особливостями діяльності молодіжної громадської організації, виконуються вправи на згуртування колективу. Вивчаються основні принципи їх діяльності: добровільність, фінансування, статутні документи, правові основи легалізації громадських організацій.

На наступних заняттях студенти вивчають історію сучасного молодіжного руху в Україні, основні напрями діяльності всеукраїнських та регіональних молодіжних громадських організацій, можливостями громадськості у формуванні державної молодіжної політики, методикою створення соціальних проектів та формами благодійної діяльності. Розглядаючи важливість впливу громадських організацій молоді на життя суспільства, студенти здійснюють аналіз діяльності видатних політичних діячів різних епох, складають портрет соціально активної молоді людини, обговорюють мотивацію участі підлітків та молоді у діяльності молодіжних громадських організацій. Виконують вправи на створення ефективної співпраці у колективі, налагодження взаємодії з іншими соціальними інститутами.

Важливим етапом є підготовка членів організації до проектної діяльності. З цією метою на тренінгах студенти визначають актуальність проектів, ознайомлюються з їх видами та типами, структурою написання соціальних проектів (мета та завдання, очікувані результати, цільова група, етапи реалізації, необхідні ресурси, оцінка ефективності проекту). Вчать проводити семінари, "круглі столи", акції, флешмоби, рекламні акції, дебати, конференції, тренінги, "форум-театр", конструктивно вирішувати конфлікти "медіація", аналіз проблемних ситуацій кейс-стаді (case-study) та ін.

Під час практичного заняття студенти об'єднуються в ініціативні групи та беруть участь у створенні або реалізації проектів, вчать проводити анкетування (опитування) серед студентів з визначення наявних проблем та можливих форм роботи. Студенти залучаються до участі у міських заходах, тематичних семінарах, дискусіях, рольових та ділових іграх, виставках-презентаціях, конкурсах проектів, круглих столах. Дослідження показало, що практичні заняття допомагають студентам глибше зрозуміти зміст громадської діяльності, відпрацювати необхідні навички і вміння, отримати досвід реалізації проектів, підготувати нових лідерів громадської організації.

Важливою формою соціально-педагогічної допомоги молодіжним громадським організаціям є підготовка та участь у виїзних навчально-організаційних зборах, таких як збір-похід "Козацькими шляхами", "Перехрестя" та інше. З метою підготовки заходів створюється робоча група, яка вирішує організаційно-побутові питання участі у зборі, розподіляються доручення між учасниками, залучаються фахівці до заходу.

Однією з форм роботи зі студентами є дискусія, що передбачає широке публічне обговорення будь-яких важливих питань. Вона є засобом розширення кругозору, дає можливість вислухати позицію інших та висловити свою, а також сприяє розвитку критичного мислення студентів, вирішенню конфліктних ситуацій, виробленню та обговоренню варіантів рішень. Для успішного проведення дискусії ініціативною групою обирається тема, розробляється план, складається перелік запитань, готується роздатковий матеріал, який заздалегідь вивчають студенти. Крім того, спільно прийняті правила ведення дискусії допомагають створити у колективі атмосферу довіри та взаємоповаги.

Використовується ефективна форма роботи – конкурс, під час якого студенти презентують свої організаторські здібності, творчий підхід до вирішення проблем. В аспекті соціально-спрямованої діяльності за результатами конкурсів визначаються кращі представники організації, які мають хороші комунікативні здібності, досягли успіху у громадській діяльності, здійснили власні проекти та залучили до їх виконання партнерів. Таким чином, для членів молодіжної громадської організації започатковано конкурс “Молодіжний лідер сьогодні”, до якого учасники готують портфоліо з описом своєї громадської діяльності. Під час заходу виконуються домашні та конкурсні завдання, що демонструють компетентність лідера.

Цікавою формою навчання є проведення рольової гри, метою якої є зміна ставлення студентів до конкретної життєвої ситуації. Для проведення рольової гри визначається проблема або ситуація, яку учасники мають її “розіграти у ролях”, що допомагає студентам відпрацювати правильні дії у разі проблемної ситуації та знаходити альтернативні можливості до їх вирішення. Під час проведення гри студенти отримують конкретні навички поведінки, наприклад, вирішення конфліктних ситуацій, волонтерська робота з інвалідами, переселенцями та інше.

Слід зазначити, що практична діяльність молодіжної громадської організації має вагомe значення для формування соціальної активності молоді. За відгукami студентів, участь у проектах, соціальних акціях дала можливість проявити організаторські якості багатьом з них.

Висновки. Проблема становлення молодого покоління є одним із пріоритетних напрямів соціальної політики держави. Мова йде про те, що молода людина, яка є членом громадської організації, не лише засвоює існуючий суспільний досвід, а й набуває уміння вирішувати власні проблеми та адаптуватися до соціального середовища й отримує можливість позитивно впливати на його розвиток. Виходячи з вищезазначеного, нами зроблено висновки щодо доцільності удосконалення підготовки лідерів студентської організації, створення проектів, налагодження взаємодії молодіжного об'єднання з адміністрацією навчального закладу, органами місцевого самоврядування та громадськими організаціями. Під час організації та проведення соціальних проектів для дітей та молоді рекомендується використовувати різноманітні форми роботи, а саме: круглі столи, диспути, краєзнавчі екскурсії, а також виїзні навчальні збори молодіжних громадських організацій, семінари лідерів тощо. Ефективна діяльність членів організації вплинула на покращення соціального середовища навчального закладу.

На нашу думку, доцільно продовжити вивчення напрямів соціально-педагогічної допомоги молодіжним громадським організаціям, яка повинна полягати у створенні середовища для індивідуального та колективного соціального виховання, формування соціальної активності студентів.

Література

1. Положення “Про психологічну службу системи освіти України”, затверджене Наказом МОН № 127 від 03.05.1999.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
3. Асиркіна Г. П. Соціально-педагогічна адаптація студентів : навч.-метод. посіб. / Г. П. Асиркіна, І. М. Мельникова, О. Ю. Удалова та ін. ; за заг. ред. О. А. Удалової, Г. В. Буянової. – К., 2015. – 246 с.
4. Кадемія М. Ю. Використання інтерактивних технологій навчання / М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами : науково-практичний журнал. – 2013. – № 3. – С. 125–135.
5. Лісовець О. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими та молодіжними організаціями : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Лісовець О. В. – К., 2008. – 25 с.
6. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко ; за ред. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2014. – 312 с.

УДК 371.134:37.013

СОЦІАЛЬНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Козубовський Р. В.

У статті розглядаються питання девіантної поведінки неповнолітніх. Здійснено аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури з проблеми девіантної поведінки. Запропоновано визначення поняття “девіантна поведінка”. Особлива увага звертається на соціальні детермінанти девіантної поведінки. Ключові слова: девіантна поведінка, неповнолітні, соціальні детермінанти, соціальні норми.

В статье рассматриваются вопросы девиантного поведения несовершеннолетних. Осуществлён анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме девиантного поведения. Предложено определение понятия “девиантное поведение”. Особое внимание обращено на социальные детерминанты девиантного поведения. Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние, социальные детерминанты, социальные нормы.

This article deals with questions of deviant behavior among underage persons. It presents an analysis of the Ukrainian and foreign scientific literature on this problem. A definition of the term “deviant behavior” is proposed. Special attention is paid to social factors of deviant behavior. Key words: deviant behavior, underage, social factor, social norms.

Постановка проблеми. Незважаючи на те, що проблема девіантної поведінки була об'єктом досліджень багатьох учених, починаючи ще з часів античності, сьогодні інтерес до неї все більше зростає, оскільки вона набула впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження, особливо серед неповнолітніх і молоді. Встановлено, що девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства. Дуже небезпечним є й те, що відбувається процес “омолодження” девіантних форм поведінки. Якщо раніше мова зазвичай ішла про девіації серед підлітків і молоді, то сьогодні девіантна поведінка все частіше зустрічається в середовищі молодших школярів. Зростає й кількість дівчат, схильних до девіантної поведінки. Розповсюджуються нові види девіантних проявів серед неповнолітніх (рекет, розбійні напади, торгівля наркотиками, “кібербуллінг”). Переважна більшість неповнолітніх з девіантною поведінкою є учнями загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ, коледжів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема девіантної поведінки неповнолітніх, її причини, основні прояви і можливості профілактики активно досліджуються вітчизняними (І. Ковчина, Н. Максимова, І. Парфанович, В. Оржеховська, М. Синьов, Т. Федорченко, М. Фіцула) і зарубіжними (А. Бандура, С. Белічева, Ю. Клейберг, А. Коен, В. Кудрявцев, А. Личко, В. Менделевич, М. Раттер) вченими.

Метою даної статті є аналіз наукової літератури з проблеми девіантної поведінки неповнолітніх та обґрунтування її соціальних детермінант.

Виклад основного матеріалу. Поведінка є соціальною за своєю сутністю, вона формується та реалізується в суспільстві, тісно пов'язана з мовленнєвою регуляцією. Загалом поведінка відображає процес соціалізації особистості, її інтеграції в соціумі [2, с. 75]. Відхилення у поведінці особистості, які входять у протиріччя з юридичними, моральними, етичними, соціальними нормами суспільства, прийнято називати девіаціями, а поведінку, відповідно, – девіантною (від лат. *deviatio* – відхилення), тобто девіантна поведінка – це окремі вчинки (або їх сукупність), які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки в суспільстві.

Коротко охарактеризуємо суть девіантної поведінки загалом і особливості її проявів серед неповнолітніх.

Перш за все, підкреслимо, що, аналізуючи явище девіантної поведінки, слід наголосити на тому, що воно відноситься до такого класу явищ, які можуть бути вивчені тільки в результаті спільних зусиль учених – представників багатьох наук: соціології, психології, педагогіки, права, медицини та інших. Різноманітність підходів до проявів девіантної поведінки дуже ускладнює її визначення. Труднощі пов'язані з тим, що девіантність є відносною характеристикою відповідно до стандартів, які часто розбіжні і зумовлені соціальними очікуваннями оточення.

В сучасній науковій літературі існують різні визначення девіантної поведінки.

Так, Я. Гілінський під девіантною поведінкою розуміє такі дії індивіда, які не співпадають із встановленими у даному суспільстві нормами (стереотипами, зразками) [1].

Д. Фельдштейн визначає девіантну поведінку як таку, яка відхиляється від установлених суспільством норм і не влаштовує соціальні очікування даного суспільства в конкретний період часу [9].

Цікаве тлумачення девіантної поведінки пропонує дослідниця Л. Шнейдер. На її думку, девіантна поведінка – це результат невдалої особистісно-сценарної побудови життєдіяльності, яка розглядається в контексті часу [10].

В. Меделевич розуміє під девіантною поведінкою окремі вчинки чи систему вчинків, які суперечать прийнятним в суспільстві нормам і правилам та проявляються у вигляді незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації чи у вигляді ухиляння від морального або естетичного контролю над власною поведінкою [5].

На думку британського вченого А. Коена, девіантна поведінка – це така поведінка, яка йде врозріз з інституціоналізованими сподіваннями, тобто з очікуваннями, прийнятими та визнаними як законні всередині соціальної системи [4].

Значний вклад у дослідження проблеми девіантної поведінки вніс Ю. Клейберг, який пропонує своє розуміння терміна “девіантна поведінка”, що відображає його психологічну сутність, тобто девіантна поведінка розглядається як специфічний спосіб зміни соціальних норм та очікувань, що виражається за допомогою демонстрації ціннісного ставлення до них [3].

Є. Змановська вважає, що девіантна поведінка – це стійка поведінка особистості, для якої характерним є відхилення від найбільш важливих соціальних норм, що завдає шкоди суспільству або власне особистості, а також супроводжується її соціальною дезадаптацією. Вона виокремлює специфічні особливості девіантної поведінки: девіантна поведінка не відповідає важливим для даного суспільства в даний час загальноприйнятним або офіційно встановленим соціальним нормам; девіантна поведінка викликає санкції; є руйнівною, завдаючи шкоди власне особистості або іншим людям; відноситься переважно до стійко повторюваної поведінки (винятком є суїцидальна спроба); завжди узгоджується з загальною спрямованістю особистості; має виражену індивідуальну і віково-статеву своєрідність та ін. [2, с. 12–14].

М. Требін наголошує, що під девіантною поведінкою слід розуміти: а) дії людини, які не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим, визнаним у даному суспільстві нормам поведінки; б) соціальне явище, яке виражає в масових формах людську діяльність, що не відповідає офіційно встановленим або фактично сформованим, визнаним у даному суспільстві нормам [8, с. 146]. На думку вченого, у першому значенні девіантна поведінка переважно є предметом дослідження педагогіки, психології, права, у другому – предметом соціології, хоч, звичайно, такий поділ є дещо умовним.

Зазначимо, що переважна більшість учених при розгляді проблеми девіантності виходить зі співвідношення цього поняття з поняттям соціальної норми. Такі норми формуються у всіх сферах суспільного життя і регулюють усі види суспільних відносин, забезпечуючи, з одного боку, відносну універсальність людської поведінки, а з іншого – формуючи основу для реалізації функції соціального контролю, який передбачає застосування різних негативних санкцій. Соціальні норми – це сукупність фіксованих у знаковій, вербальній чи символічній формі вимог та очікувань соціальної спільноти стосовно поведінки і діяльності її представників, а також засіб соціальної регуляції поведінки індивіда і групи [7, с. 152].

О. Якуба визначає соціальні норми як стандарти діяльності і правил поведінки, які репрезентуються суспільством, регулюються і підтримуються за допомогою

санкцій. Це – моральні і правові принципи, інтеріоризовані та ієрархізовані людиною відповідно до її статусу в кожній із соціальних інституцій, до яких вона залучається в процесі своєї життєдіяльності. На думку дослідниці, соціальні норми мають чітко виражений вольовий характер, тобто вони є не лише виявом думки, але й виявом волі [11, с. 54].

Слід зауважити, що соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організацій. На поведінковому рівні цілі і засоби виступають для особистості в формі соціальних цінностей і норм, однак для особистості тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, які виступають для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну систему особистості. Тому соціальна девіація зазвичай не може зводитися до окремих вчинків, а представляє лінію поведінки людини, її діяльність, систему індивідуальних цінностей і навіть спосіб життя.

Людська поведінка завжди має визначену впорядкованість, що є наслідком підпорядкування загальним очікуванням чи нормам. Таким чином, соціальні норми є регуляторами не будь-якої діяльності людини, а тільки її суспільної поведінки. Соціальна норма виражає не реальну поведінку, а поведінку нормативну. Вона визначає межу, міру допустимого, дозволеного і недозволеного у поведінці і діяльності людей, соціальних груп. Ці межі історично сформовані в даному конкретному суспільстві і визнаються переважною більшістю членів даного суспільства. Відхилення від норм зазвичай не схвалюється, оскільки веде до дезорганізації соціального життя, соціальної аномії. Девіантна поведінка – антипод конформізму в найбільш чітко вираженій формі. Соціальні причини девіантної поведінки пов'язані з розривом між соціокультурними цілями суспільства і соціально схваленими засобами їх досягнення. Слід підкреслити, що соціальні цінності, норми і відносини можуть бути досить суперечливими, тому й межі девіантної поведінки рухливі і співвідносяться зі змінами в соціокультурних цінностях та іншими обставинами. Незважаючи на те, що більшість членів групи, спільноти конформно ставляться до загальноприйнятих норм, абсолютне дотримання норм і правил у суспільстві є досить проблематичним, тому девіації допускаються, але тільки в певних межах, не порушуючи функціонування спільноти в цілому.

Отже, цілком правомірним буде висновок, що девіація і норма є взаємодоповнюючими і разом з тим амбівалентними поняттями. Виходячи з вищесказаного, можна виокремити 3 основні компоненти девіації: 1) норма чи очікування, що є критерієм оцінки девіантної поведінки; 2) людина, якій властива девіантна поведінка; 3) певний соціальний суб'єкт, який реагує на подібну поведінку відповідним чином.

Соціальна поведінка регулюється нормами моралі, права, нормами тих чи інших соціальних груп, організацій. На поведінковому рівні цілі і засоби виступають для особистості в формі соціальних цінностей і норм, однак для особистості тільки норми права чітко визначають критерії правомірності поведінки. Моральні норми, на відміну від правових, які виступають для особистості стандартами моральної поведінки, відображають цілісну світоглядну систему особистості. Тому соціальна девіація зазвичай не може зводитися до окремих вчинків, а представляє лінію поведінки людини, сформовану систему індивідуальних цінностей і до певної міри спосіб життя.

Девіація (як соціальне явище) може розглядатися і як форма дезорганізації світогляду і поведінки індивіда, певної групи чи категорії осіб, яка характеризується невідповідністю моральним та правовим нормам і очікуванням суспільства. Відповідно, девіантність може розглядатися як якісна характеристика суб'єкта девіації.

Важливо зазначити, що прояви соціальних девіацій у своїй сукупності характеризуються різною спрямованістю, яка пов'язана з наявністю конструктивності чи деструктивності в діях індивіда. Таким чином, прийнято розрізняти два види девіацій: позитивні, які в кінцевому результаті визначають прогресивний вектор еволюційного розвитку суспільства, сприяють подоланню старих і запровадженню нових стандартів поведінки, і негативні, які не тільки суперечать прийнятим у суспільстві моральним нормам, стандартам, але й дезорганізують усталений порядок взаємодії між соціальними суб'єктами.

Межа між позитивними і негативними проявами соціальних девіацій в історичному контексті є досить умовною, оскільки будь-яка дія оцінюється зазвичай тільки в межах конкретних морально-правових вимог. Очевидно, не існує жодної дії, яка б могла за своїм змістом вважатися однозначно кримінальним злочином, оскільки і вбивство, і брехня, і ворожнеча, і ненависть – всі ці прояви могли бути злочинними і незлочинними в різних кодексах, залежно від того, хто ці дії здійснював, проти кого вони були спрямовані, в яких умовах відбувалися.

Варто зазначити, що різні види соціальних девіацій часто мають єдиний комплекс детермінант і володіють певною взаємозумовленістю, в результаті чого нерідко спостерігається перехід у поведінці конкретної особи від однієї девіації до іншої.

Внаслідок несформованості світоглядних принципів, відсутності стійких життєвих установок, ціннісних орієнтацій, переконань найбільш схильними до різних видів девіацій виявляються неповнолітні. Девіантна поведінка неповнолітніх може проявлятися як у порушеннях дисципліни, небажанні вчитися, хуліганських вчинках, бродяжництві, алкоголізмі, наркоманії, проституції, так і в серйозних правопорушеннях і злочинах, які передбачають застосування кримінальних заходів.

Зазвичай вчені пояснюють девіантну поведінку неповнолітніх недоліками виховання, внаслідок чого формуються стійкі психологічні властивості, які сприяють вчиненню не схвалюваних суспільством дій. Проте слід враховувати і вікові особливості неповнолітніх. У неповнолітньому віці девіації можуть бути наслідком незавершеності процесу формування особистості, негативного впливу сім'ї, залежністю від найближчого оточення і прийнятих у ньому ціннісних орієнтацій.

Загалом виникнення девіацій у неповнолітніх зумовлено низкою факторів серед яких: соціально-економічні (низький життєвий рівень значної частини населення, безробіття, соціальне розшарування суспільства, криза сім'ї); психолого-педагогічні (труднощі підліткового віку, дезадаптація, недоліки виховної роботи школи, родини та інших соціальних інститутів); медико-біологічні (вади спадковості, підвищена збудливість, емоційна нестабільність, психічні розлади).

Ми солідарні з вченими, які серед багатьох факторів, що зумовлюють виникнення девіацій, в першу чергу, акцентують увагу на соціальних факторах. Сьогодні, в період трансформації соціально-економічних умов, особливо посилюється нестабільність і соціальна незахищеність сучасної молоді, нестійкість основних державних пріоритетів у сфері ідеології, відсутність гарантій працевлаштування, неадаптованість до сучасних умов конкурентоздатності – все це сприяє проблемності і нестабільності в молодіжному середовищі.

Серед негативних тенденцій в сучасному суспільстві слід зазначити: соціальну, економічну, політичну, екологічну нестабільність, “вакуум духовності”, який часто заповнюється націоналізмом, екстремізмом, новою ідеологією й авторитетами, зокрема релігійними. В умовах соціально-економічної і політичної кризи в країні у неповнолітніх відбувається руйнація соціально-просторового сприймання.

Сьогодні молодь часто виявилася позбавленою достойного заняття, серйозної справи, де б могла реалізувати себе. Незайнятість соціально значущими справами – це специфічний стан, який акумулює в собі багато негативних сторін дійсності і несе достатньо відчутне “кримінальне посилення”. Недаремно в середовищі молоді, яка не вчиться і не працює, активність асоціальної поведінки традиційно вища, ніж серед тих, які вчать чи працюють.

Трансформація соціально-економічних умов, яка все ще продовжується в суспільстві, зокрема її негативні наслідки, посилюють напругу в молодіжному середовищі, почуття невпевненості, тривожності, агресивності. В сучасному суспільстві неповнолітнім усе важче досягти психологічної, економічної, соціальної, політичної, духовної інтеграції, що супроводжується скептицизмом, відчуженістю, бунтівними настроями. Неповнолітні об'єднуються в групи, які є для них “групами соціальної підтримки”, де діють компенсаторні механізми самореалізації особистості. Значна частина з них має приховану чи чітко виражену асоціальну спрямованість, що проявляється в їх жорстокості, аморалізмі, правопорушеннях, проституції, алкоголізмі, наркоманії, актах вандалізму, рекету тощо.

Згідно з результатами досліджень В. Оржеховської, щодня в Україні неповнолітні скоюють в середньому 104 злочини, в тому числі: одне вбивство або

важке тілесне пошкодження, зґвалтування, два-три розбійні напади, вісім пограбувань, двадцять шість крадіжок державного, 45 – особистого майна громадян. Відмічається зниження віку правопорушників (підлітки віком 14–17 років становлять 8 % загального населення України, однак вони скоюють чверть усіх злочинів) [6, с. 56–58].

Висновки. Отже, основними факторами, які зумовлюють розвиток девіантних форм поведінки неповнолітніх, є: соціально-економічні, психолого-педагогічні, медико-біологічні. Вважаємо, що на сьогоднішній день найбільш важливими з них є соціально-економічні. Шляхи нейтралізації негативного впливу соціально-економічних факторів на формування особистості неповнолітніх вимагають подальшого дослідження.

Література

1. Гилинский Я. И. Социология отклоняющегося поведения и социального контроля / Я. И. Гилинский // Рубеж. – 1992. – № 2. – С. 55–58.
2. Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 287 с.
3. Клейберг Ю.А. Девиантное поведение в вопросах и ответах : учеб. пособие / Ю. А. Клейберг. – М. : ООО Полиграф Центр, 2006. – 304 с.
4. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения: проблемы и перспективы / А. Коэн ; сокр. перевод с англ. – М. : Прогресс, 1995. – 550 с.
5. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М. : МЕД пресс, 2001. – 432 с.
6. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2002. – 284 с.
7. Социальная работа : словарь-справочник / под ред. В. И. Филоненко. – М. : Контур, 1998. – 480 с.
8. Требін М. Соціологія : підручник / М. Требін. – Х. : Право, 2010. – 224 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 2000. – 208 с.
10. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков : научно-популярное издание / Л. Б. Шнейдер. – М. : Триеста, 2005. – 336 с.
11. Якуба Е. А. Социология : учеб. пособие / Е. А. Якуба. – Харьков : Константа, 1996. – 190 с.

УДК 001.18/.53/.85/.891.32

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕФИНИЦИИ ПОНЯТИЯ “МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА”:
ОБЗОР НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ**

Козубцов И. Н.

У статті розглянуто тенденції розвитку дефініції поняття “методологічна культура” за матеріалами наукових публікацій. Дослідження можна узагальнити у чотири напрями: “методологічна культура”; “методологічна культура вчителя”; “методологічна культура педагога”; “методологічна культура педагога-дослідника”; “методологічна культура офіцера”. У відкритих джерелах відсутні дослідження з обґрунтування дефініції “методологічна культура ад’юнктів”.

Ключові слова: тенденція, розвиток, методологічна культура, ад’юнкт.

В статье рассмотрены тенденции развития дефиниции понятия “методологическая культура” по материалам научных публикаций. Исследования можно обобщить в четыре направления: “методологическая культура”; “методологическая культура учителя”; “методологическая культура педагога”; “методологическая культура педагога-исследователя”, “методологическая культура офицера”. В открытых источниках отсутствуют исследования по обоснованию дефиниции “методологическая культура адъюнктов”.

Ключевые слова: тенденция, развитие, методологическая культура, адъюнкт.

The author investigates the development of definitions of the concept methodological culture” in scientific publications. The studies can be generalized in four directions: “methodological culture”; “methodological culture of a school teacher”; “methodological culture of an educator”; “methodological culture of a teacher as researcher”; methodological culture of an officer.” In the open sources there are no studies that substantiate a definition of methodological culture of adjuncts.”

Key words: trend, development, methodological culture, adjunct.

Постановка проблеми и связь ее с важными научными заданиями. Исследовав уровни развития методологической компетентности адъюнктов [4], мы пришли к выводу, что высшим уровнем развитости чего-либо есть культура. Этот вывод основывается на понимании дефиниции культура. Так, в толковом словаре под редакцией С. И. Ожегова [6] культура – высокий уровень чего-либо, высокое развитие, умение.

В толковом словаре под редакцией Т. Ф. Ефремова [1] культура имеет также несколько значений: 1. Совокупность достижений человечества в области общественно-интеллектуальных и производственных отношений. Совокупность таких достижений в определённую эпоху, у определённого народа. 2. Уровень развития каждой из областей жизни (интеллектуальной, общественной и производственной). Конкретные результаты такого развития.

Применив метод аналогии, трансформируем понятие культуры на методологическую компетентность. В результате получим, что наивысшим уровнем развитости методологической компетентности адъюнктов есть методологическая культура адъюнкта. Таким образом, концепция развития методологической компетентности адъюнкта [3] претерпевает изменения как естественный процесс развития научной мысли. Подтверждая, таким образом, выявлены тенденции в развитии института аспирантуры [2]. В связи с этим возникает логическая научная задача рассмотреть дефиницию понятия “методологическая культура”.

Цель статьи. Рассмотреть научное понятие “методологическая культура”, его содержание в научной литературе.

Анализ научных публикаций. К анализу самого понятия “методологическая культура”, его содержанию, активному использованию в научной литературе обратились лишь недавно. Перечень ключевых направлений исследований и их авторов приведены в табл. 1. Этот перечень в последующем будет обновляться, и составлять информационную базу диссертационного исследования.

Таблиця 1

Перечень авторов и публикаций по ключевым направлениям исследований

| № п/п | Автор | Источник | Год |
|-------|-------------------------------------|---|------|
| 1. | В. И. Загвязинский | Учитель как исследователь. – М. : Знание, 1980. – 86 с. | 1980 |
| 2. | В. А. Мосолов | Формировать методологическую культуру учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 67–69. | 1990 |
| 3. | В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин | Методологическая культура учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88. | 1990 |
| 4. | Р. М. Тимошев | Методологическая культура офицера в системе факторов повышения эффективности управления воинскими коллективами : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.01. – М. : Воен.-полит. акад. им. В. И. Ленина, 1991. – 22 с. | 1991 |
| 5. | В. В. Краевский | Качество педагогики и методологическая культура педагога // Магистр. – 1991. – № 1. – С. 4–16. | 1991 |
| 6. | С. В. Кульневич | Педагогика самоорганизации: феномен содержания. – Воронеж, 1997. – 235 с. | 1997 |
| 7. | А. Н. Ходусов | Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования : монография. – Курск : Курский гос. пед. ун-т, 1997. – 357 с. | 1997 |
| 8. | Е. В. Бережнова | Методологическая культура педагога // Гуманизация образования. Психолого-педагогический международный журнал. – 1998. – № 1. – С. 63–68. | 1998 |
| 9. | П. Г. Кабанов | Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1999. – 140 с. | 1999 |
| 10. | В. С. Лукашов | Методологическая культура личности: понятие, структура, пути формирования (на материале подготовки военных инженеров) : дисс. ... д-ра философ. наук. – СПб., 1999. – 275 с. | 1999 |
| 11. | Г. Х. Валеев | Формирование методологической культуры педагога-исследователя. – Челябинск : Факел, 2000. – 192 с. | 2000 |
| 12. | Ю. З. Кушнер | Методология и методы педагогического исследования : учеб.-метод. пособие. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 66 с. | 2001 |
| 13. | Э. Б. Абдуллин | Методологическая культура педагога-музыканта // Академия. Высшее образование. – М. : Академия, 2002. – 272 с. | 2002 |
| 14. | Е. Ф. Бойко | Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. – Новокузнецк, 2003. – 159 с. | 2003 |
| 15. | О. Г. Шкуропатова | Развитие методологической культуры учителя в практике работы современной общеобразовательной школы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. – Ставрополь, 2003. – 240 с. | 2003 |
| 16. | А. И. Гурский, В. Ю. Балабушевич | Методологическая культура офицера и пути ее формирования в высшей военной школе // Вестник Академии военных наук. – 2005. – № 1. – С. 145–149. | 2005 |
| 17. | О. В. Тупилко | Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08. – Красноярск, 2006. – 185 с. | 2006 |
| 18. | В. А. Семиченко | Методологічна культура викладача вищої школи як умова формування його професіоналізму // Науковий вісник Миколаївського державного університету : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 12 : Педагогічні науки. – Т. 1. – С. 43. | 2006 |
| 19. | Ю. В. Рындина | Методологическая культура учителя как педагогическая категория // Педагогическое образование и наука : научно-методический журнал. – 2009. – № 1. – С. 69–72. | 2009 |
| 20. | В. О. Кравцов | Методологічна компетентність як показник методологічної культури майбутнього вчителя // Наукові записки КДПУ. Серія "Педагогічні науки". – 2010. – Вип. 91. – С. 111–116. | 2010 |
| 21. | И. Н. Козубцов | Теоретичні та методичні основи розвитку методологічної культури ад'юнктів (тема дослідження) | 2015 |

В исследовании В. И. Загвязинский рассматривает методологическую культуру как показатель уровня развития методологии науки и характеристику личности в сфере образования.

По мнению В. А. Мосолова, современный специалист не может быть только исполнителем, он должен быть творческой личностью, уметь принимать решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

В исследованиях ученых (В. А. Слостенін, В. Э. Тамарин) методологическая культура рассматривалась в качестве компонента профессионально-педагогической культуры и профессионального мастерства учителя. По их мнению, методологическая культура есть высшим показателем профессиональной готовности педагога. Такой же точки зрения придерживается В. В. Краевский, считая методологическую культуру предпосылкой формирования профессионализма педагога, сущность которой заключается в усвоении и использовании особых методологических знаний, необходимых для исследования педагогических явлений и последующей разработки педагогической теории.

По имеющимся источникам дефиниция «методологическая культура» применительно к офицерам упоминается в диссертационной работе Р. М. Тимошева. При этом он выделяет методологическую культуру офицеров как систему факторов повышения эффективности управления воинскими коллективами.

Акцентируя внимание на профессиональном мастерстве, С. В. Кульневич отмечает, что методологическая культура, являясь обязательным компонентом профессионализма, заключается в стремлении и умении учителя вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития личности ученика в педагогическом процессе.

А. Н. Ходусов и П. Г. Кабанов высказывали идею о представлении методологической культуры в виде многоуровневого и многокомпонентного образования, что связано с целостной, сложной структурой формирования личности. Так, А. Н. Ходусов считает, что методологическая культура включает в себя педагогическую философию учителя (убеждение), мысленную деятельность в режиме методологической рефлексии (понимание) как внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное свойствами интегральной индивидуальности.

Отмечая возрастающую роль творчества в развитии профессионализма, Е. В. Бережнова считает основным признаком методологической культуры умение формулировать и творчески подходить к решению педагогических задач, проектировать и проектировать учебно-воспитательный процесс; осуществлять методическую рефлексию.

П. Г. Кабанов рассматривал данное понятие как структуру, включающую педагогические, общенаучные и философские знания, особые умения и навыки, заключающиеся в способности определять, создавать универсальные формы деятельности.

Так, В. С. Лукашов понимает методологическую культуру любого специалиста как системное многоуровневое явление.

По мнению Г. Х. Валеева, методологическая культура учителя – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, умениях, навыках, способности к рефлексии, научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления и конструирования.

Методологическую культуру как составляющую часть слагаемой педагогической культуры рассматривает Ю. З. Кушнер. Методологическая культура характеризует степень глубины и основательности овладения педагогом знаний основ методологии педагогической и психологической науки. А также умения творчески применять знания с высокой эффективностью при организации учебно-воспитательного процесса. Методологическая культура педагога-исследователя – это сложное философско-психолого-педагогическое образование, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Показателем методологической культуры педагога Э. Б. Абдуллин считает методологический анализ, т. е. такая деятельность, которая основана на методоло-

гических знаниях своей (педагогике) и смежных с нею других научных, художественных областей.

В диссертационных исследованиях В. Ф. Бойко методологическая культура представлена как рефлексия исследовательской деятельности педагога.

Научная дискуссия о сущности, содержании и структурных компонентах методологической культуры может быть продолжена, если рассмотреть точку зрения О. М. Шкуропатовой, дающей определение сущности методологической культуры учителя как интегральной характеристики степени овладения современными методологическими знаниями, исследовательскими умениями и интеллектуальными способностями. Методологическая культура – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждение), мысленная деятельность в режиме методологической рефлексии (понимание) как внутренний план сознания (самосознание), детерминированное свойствами интегральной индивидуальности.

Среди всего множества исследований примечательным, на наш взгляд, является коллективная работа А. И. Гурского и В. Ю. Балабушевича “Методологическая культура офицера и пути ее формирования в высшей военной школе”, поскольку учитывает феномен военно-профессиональной повседневной деятельности в армии. Интеллект офицера – это сложная, многоуровневая конструкция, одной из характеристик которой выступает методологическая культура. А. И. Гурский также отмечает, что этот термин пока еще редко используется для фиксации профессионально-значимых качеств офицера в отличие, например, от привычных выражений типа “штабная культура”, “военная культура”, “педагогическая культура”, “техническая культура”. Соответственно, под методологической культурой офицера целесообразно понимать такой уровень освоения им методологии как теории, который позволяет со знанием дела, сообразуясь с конкретными условиями, осуществлять выбор методов, обеспечивающих достижение поставленных целей в основных сферах его профессиональной деятельности в соответствии с выполняемыми должностными обязанностями и эффективно их использовать. Авторы полагают, что понятия “методологическая культура” и “методологическая культура офицера” должны быть “введены” в военно-педагогический оборот, чему должна предшествовать определенная теоретическая работа.

Методологическая культура общевоинского офицера имеет сложную организацию. Структурные элементы описываемого нами феномена можно выделить, сообразуясь с основными видами повседневной деятельности офицера, который предстает перед нами, прежде всего, в двух ипостасях: как военный управленец (менеджер) и как педагог (руководитель и организатор процесса обучения и воспитания подчиненных). Соответственно, и в структуре методологической культуры офицера на первый план выдвигаются методологические основания именно управленческой и педагогической деятельности. Высокий уровень методологической культуры офицера обеспечивает ему возможность видеть ситуацию выбора в конкретных боевых, педагогических, политических и иных ситуациях, а также со знанием дела этот выбор реализовывать.

В нашем исследуемом случае рассматриваем офицера, который учится в адъютантуре, где отличительной особенностью военно-профессиональной деятельности, связанная с научно-исследовательской работой. Успешное окончание адъютантуры расширяет военно-профессиональную деятельность офицера, включив в ее состав еще и научно-педагогическую работу.

Интересным есть диссертационное исследование О. В. Тупилко, в котором раскрыта структура методологической культуры учителя. Такая структура включает четыре компонента: когнитивный; исследовательский; коммуникативный; рефлексивно-ценностный.

Ю. В. Рындина в структуре методологической компетентности будущего учителя выделяет следующее: систему знаний; совокупность умений; систему ценностных установок учителя.

Методологическая компетентность есть показателем методологической культуры будущего учителя, отмечает В. О. Кравцов.

С точки зрения С. Н. Северина [5], методологическая культура педагога-исследователя – это личностное образование, интегрирующее ценностное созна-

ние исследователя, его методологическую компетентность (системные методологические знания; методологические умения; эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления), личный интеллектуальный стиль, обуславливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания.

Содержание методологической культуры педагога-исследователя составляют: ценностное сознание исследователя, которое обеспечивает интеграцию рационально-логического и субъективно-иррационального аспектов в научном познании; методологическая компетентность, качество педагога исследователя, заключающееся в продуктивном и методологически адекватном определении решения научной проблемы; личный интеллектуальный стиль – это индивидуальный стиль постановки и решения научной задачи педагогом-исследователем.

Все вышеизложенное позволяет нам прийти к следующим выводам:

– установлено, что нет единого мнения по поводу сущности понятия, содержания и структурных компонентов методологической культуры. Из этого вытекает следствие о том, что до настоящего времени не сложилось однозначного понимания этого научного феномена. Различные трактовки и точки зрения делают акцент на значимости определенных аспектов методологической культуры в зависимости от приоритетных задач, стоящих перед наукой и практикой в сложившейся социокультурной ситуации;

– определяя понятие “методологическая культура”, многие ученые характеризуют его как свойство личности педагога, отражающее в себе качество освоенных им методологических знаний, потребность в совершенствовании этих знаний, в использовании их для творческого преобразования педагогической действительности;

– отсутствуют исследования по определению понятия “методологическая культура адъюнктов”. Исследования указанных авторов позволили значительно расширить понимание сущности и содержания методологической культуры, ее роли в развитии профессионализма адъюнктов. Вместе с тем следует отметить, что на сегодняшний день вопросам становления этого педагогического феномена у адъюнктов не уделено надлежащего внимания. Положение о необходимости становления методологической культуры адъюнкта обосновывается требованиями инновационного вектора развития образования. Это приведет к решению главных задач модернизации образования на современном этапе – повышению профессионального уровня адъюнктов и формированию педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни.

Из исследования вытекает научная частная задача о необходимости обоснования дефиниции методологической культуры адъюнктов.

“Методологическая культура” как понятие – определённая совокупность социально приобретенных методологических знаний, умений, навыков, опыта, компетентности и транслируемых из поколения в поколение научного общества значимых идей, ценностей, традиций, норм и правил профессионального поведения, благодаря которым адъюнкты организуют свою профессиональную деятельность.

В соответствии с определением методологической культуры адъюнктов, ее условно можно представить как сложную многоуровневую систему, изображенную на рис. 1. Методологическая культура как не материальная состоит из объективной компоненты; носителя культуры – субъектного компонента человека; транслирующей – функционального компонента.

Сущностные характеристики методологической культуры адъюнкта следует рассмотреть, через содержание ее основных структурных компонентов. Сложность решения данного вопроса заключается в том, что в педагогике нет единства в вопросе об определении основных структурных и функциональных компонентов. При выделении частей, подсистем исследователи часто руководствуются собственным опытом, своими представлениями о моделируемой системе.

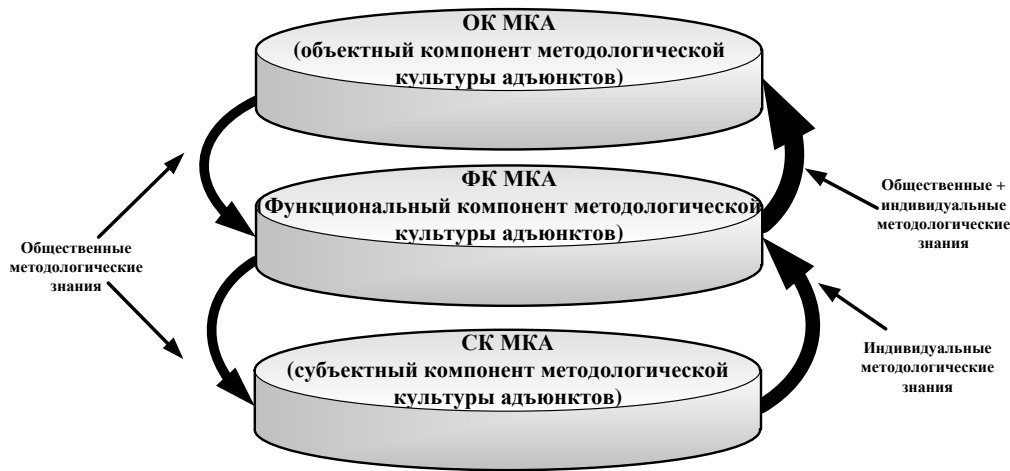


Рис. 1. Обобщенная структура методологической культуры

Подробней состав и содержание методологической культуры адъюнктов будет рассмотрен в последующих публикациях. Главной функцией методологической культуры является трансляция научным руководителем методологического научного опыта организации научно-исследовательской и военно-профессиональной деятельности, которая будет обеспечивать адъюнктам быструю адаптацию к профессиональной деятельности.

Выводы по результатам исследования. Таким образом, в аналитической обзорной статье проанализированы ключевые научные публикации по тематике генезиса дефиниции "методологическая культура".

Условно исследования можно обобщить в шесть научных направлений: "методологическая культура учителя" (В. И. Загвязинский, В. А. Мосолов, В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин, С. В. Кульневич, А. Н. Ходусов, Е. Ф. Бойко, О. Г. Шкуропатова, О. В. Тупилко, Ю. В. Рындина, В. О. Кравцов); "методологическая культура педагога" (В. В. Краевский, Е. В. Бережнова, П. Г. Кабанов); "методологическая культура педагога-музыканта" (Э. Б. Абдуллин); "методологическая культура педагога-исследователя" (Г. Х. Валеев, Ю. З. Кушнер, С. Н. Северин); "методологическая культура преподавателя" (В. А. Семиченко); "методологическая культура офицера" (Р. М. Тимошев, В. С. Лукашов, А. И. Гурский, В. Ю. Балабушевич). С 2015 года зарождается новое направление исследования – "методологическая культура адъюнктов" (И. Н. Козубцов). Представим графически описанные направления исследований с накопительной функцией (см. рис. 2).

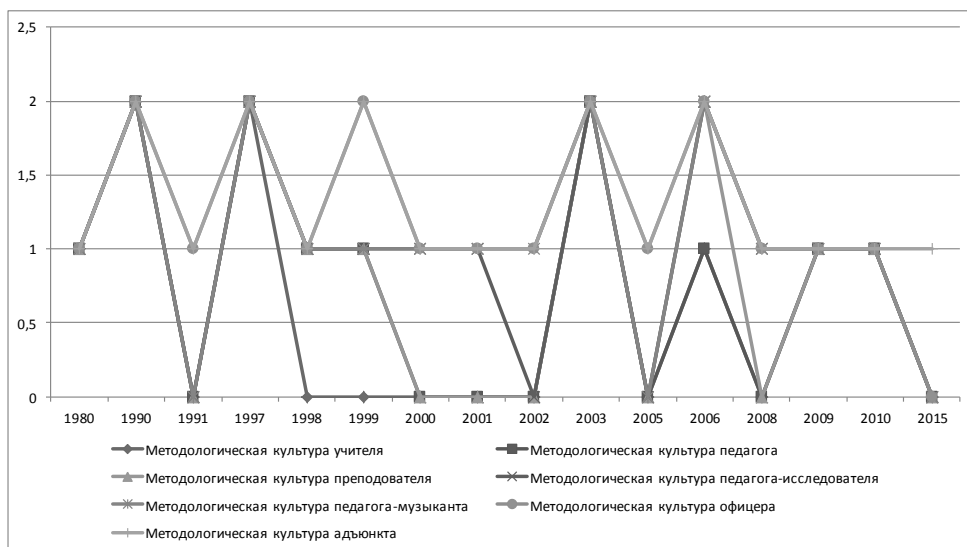


Рис. 2. Тенденции научных публикаций по направлению исследования

Это сделано с той целью, что появлению следующих результатов, как правило, предшествовали ранее опубликованные результаты и не исключали возможность применения последователями метода аналогий.

Вышеизложенный материал позволяет нам прийти к следующему выводу: на момент проведения действительного аналитического обзора в открытых научных источниках отсутствуют исследования по обоснованию дефиниции “методологическая культура адъюнктов”. Мы предполагаем, что, внедрив дефиницию “методологическая культура адъюнктов”, это позволит значительно расширить понимание сущности и содержания методологической культуры, ее роли в развитии профессионализма адъюнктов. Вместе с тем следует отметить, что на сегодняшний день вопросам становления этого педагогического феномена у адъюнктов не уделено надлежащего внимания.

Научная новизна. Впервые предположены определения методологической культуры для категории адъюнктов. Методологическая культура адъюнкта – это уровень развития социально приобретенных способностей, качеств и свойств личности, система методологических знаний, умений, навыков, способностей, опыта, ценностей, традиций, отношений, норм и правил поведения, которые проявляются как сложившийся устойчивый научный стиль деятельности, который позволяет адъюнкту эффективно и качественно решать задачи, связанные с организацией научно-исследовательской и военно-профессиональной деятельностью. В таком понимании дефиниции методологической культуры адъюнктов есть логическим, которое отражает сущность и дальнейшее развитие понятия методологической культуры, так как позволяет его распространить на новую категорию – адъюнктов как феноменальная форма подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации для нужд вооруженных сил.

Прогноз перспективного направления исследований необходимо обосновать феномен методологической культуры адъюнктов.

Литература

1. Большой современный толковый словарь русского языка : в 4 т. / Т. Ф. Ефремова. – 2006.
2. Козубцов И. Н. Направления развития института аспирантуры системы третьего уровня высшего образования в контексте Болонской хартии / И. Н. Козубцов А. Н. Ващенко // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2013. – № 3 (24). – С. 8–71.
3. Козубцов І. М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид. 2014. – № 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf. – Назва з екрана.
4. Козубцов І. М. Обґрунтування критеріїв діагностування рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів / І. М. Козубцов // Проблеми освіти : збірник наукових праць. – 2015. – Вип. 84. – С. 175–181.
5. Северин С. Н. Введение в нормативную методологию педагогики : пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С. Н. Северин. – Брест : Учреждение образования “Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина”, 2008. – 82 с.
6. Толковый словарь русского языка : около 40,000 слов и словосочетаний / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Израиль, 1994.

УДК 378:[658.3](477)

ЕФЕКТИВНИЙ ПРОЕКТНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЗАСІБ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Коргуник Ю. В.

У статті обґрунтовано необхідність інтернаціоналізації вищої освіти України. Окреслено історію витоків цього процесу та вагу, яку він має серед інших сучасних стратегій у галузі вищої освіти. Охарактеризовано техніки проектного менеджменту та аргументовано необхідність їх застосування у процесі інтернаціоналізації вищої освіти в Україні.

Ключові слова: інтернаціоналізація, проект, проектний менеджмент, вища освіта.

В статье обоснована необходимость интернационализации высшего образования Украины. Очерчена история истоков этого процесса и его значимость среди других современных стратегий в области высшего образования. Охарактеризованы техники проектного менеджмента и аргументирована необходимость их использования в процессе интернационализации высшего образования на Украине.

Ключевые слова: интернационализация, проект, проектный менеджмент, высшее образование.

The necessity for internationalization of higher education in Ukraine is justified in the article. The history and origins of this process are outlined. Its importance among other strategies in higher education is characterized. Contemporary techniques of project management and their necessity in the process of internationalization of higher education in Ukraine are justified.

Key words: internationalization, project, project management, higher education.

Перехід України від радянської системи освіти до міжнародної може відбутися тільки за рахунок ефективного менеджменту, зокрема проектного.

На сьогодні у всьому світі спеціалістів у цій галузі готують у державних та приватних університетах з метою того, щоб, зайнявши відповідні позиції, вони могли покращити роботу державних та недержавних організацій, примножити прибутки для комерційних фірм та збагатити національний чи світовий ринки.

Проект-менеджмент особливо важливий для України сьогодні. Зокрема, одна зі сфер, яка важко “переживає” перехід від радянської системи до міжнародної, є освітня.

Інтернаціоналізація сфери вищої освіти в Україні та якісна зміна у її роботі можлива тільки через співпрацю з міжнародною общиною, обміном науковими знаннями із вченими всього світу шляхом формулювання спільної наукової розробки, спільного пошуку коштів на її впровадження та якісної її реалізації [2].

Ефективний проектний менеджмент дозволяє забезпечити всі аспекти інтернаціоналізації вищої освіти.

Об’єкт дослідження – інтернаціоналізація вищої освіти.

Предмет дослідження – ефективний проектний менеджмент.

Метою статті є проаналізувати поняття інтернаціоналізації, обґрунтувати важливість цього процесу для подальшого реформування системи вищої освіти в Україні, виявити техніки проектного менеджменту, які необхідно застосовувати для успішної реалізації міжнародних проектів у різних наукових галузях.

Виклад основного матеріалу. Міжнародна Асоціація Університетів, провівши опитування стосовно пріоритетних напрямів процесу інтернаціоналізації, зробила наступний висновок:

- Зовнішня мобільність студентів – перший пріоритет.
- Міжнародна наукова співпраця / інновації – другий пріоритет.
- Підсилення міжнародної та міжкультурної складової навчальних планів – третій пріоритет.

Ця Асоціація, як і Європейська Асоціація Університетів, є авторитетною установою, що фінансується з членських внесків та покликана вдосконалювати та позитивно впливати на зміни в системі вищої освіти. Вона була створена 1980 року за сприяння ЮНЕСКО [1]. Міжнародна Асоціація Університетів гуртує наукові установи та організації з більше 120 країн. Ця структура має певний засіб впливу і може регулювати прийняття рішень у галузі освіти на регіональному та місцевому рівнях. Щорічно Асоціація публікує звіти, в яких означає зміни, що відбулися в системі вищої освіти впродовж року та окреслює необхідні майбутні кроки. Оскільки інтернаціоналізація є найбільш актуальним поняттям сьогодення у різних галузях життя, зокрема і в освітній, Міжнародна Асоціація Університетів пропонує послугу, суттю якої є вироблення стратегії інтернаціоналізації для конкретного ВНЗ, враховуючи особливості фінансового стану країни, її культурних особливостей, існуючих та потенційних партнерських зв'язків [1].

На процес інтернаціоналізації необхідне фінансування. За даними опитування, проведеного Міжнародною Асоціацією Університетів, 53 % респондентів відповіли, що на впровадження інтернаціоналізації вони знаходять кошти з внутрішнього бюджету освітньої установи. Наступним джерелом фінансування імплементації цієї міжнародної стратегії є зовнішні грантодавці. Найбільшим з них є, без сумніву, Європейський Союз, який дає кошти на уніфікацію навчальних планів, їх інтернаціоналізацію, наукові розробки, відкриття проектних освітніх центрів. На останньому місці, згідно з опитуванням, постає фінансування з коштів, які залучаються від оплати студентами свого навчання.

Для того щоб зрозуміти, чому проектний менеджмент має настільки велику вагу у процесі інтернаціоналізації, варто проаналізувати те, якою була історія інтернаціоналізації в Європі.

У звіті Європейського парламенту під назвою "Інтернаціоналізація вищої освіти" зазначено, що "процес інтернаціоналізації в Європі спричинила програма Erasmus (Еразмус), ініційована Європейською Комісією близько 30 років тому. Окрім більше 3 мільйонів студентів, які взяли участь у цій програмі, вона дала поштовх до впровадження Європейської системи кредитної мобільності (European Credit Transfer System) для унормування та перерахування кредитів, які студенти отримали у ВНЗ в рамках навчання за програмою Еразмус. Це дало змогу долучити до програми Еразмус країни Центральної та Східної Європи" [6]. Прийняття рішення про залучення до процесу міжнародної освіти країн з цілої Європи породило добре знаний в Україні Болонський процес та дало поштовх до формування Європейської зони вищої освіти. 2013 року, зважаючи на зріст обміну між студентами та професорсько-викладацьким складом, а також у зв'язку з уніфікацією освітніх сфер у різних країнах Європи Європейська Комісія запропонувала першу, всеосяжну стратегію інтернаціоналізації, звівши усі положення у праці "Європейська вища освіта у світі" (2013).

Впродовж більше 35 років з початку активного взаємовпливу та спільної роботи між науковими установами Європи були засновані ще низка проектів, фінансовий фонд деяких з них сягає десятки мільярдів доларів: Горизонт 2020, TEMPUS, ALFA, ALBAN, ATLANTIS, Erasmus + [6].

Чого прагне досягти Європейський Союз впровадженням таких проектів? Спільного простору наукового знання, посилення взаємоспівпраці між ключовими науковцями світу, отримання продукту, який зможе покращити життя людини, принести користь соціуму та вирішить питання, які все ще чекають відповіді: як подолати рак? тощо.

Для ефективної імплементації програм, які запровадив Європейський Союз, необхідні навички проектного менеджменту. Уміння та знання, яке закумулювала ця наука, є необхідні освітянам, працівникам структурним підрозділам університетів, науковцям для того, щоб отримати кошти на наукові дослідження, впровадити програми подвійних дипломів спільно з кращими університетами світу, набути нових навичок з метою створення продукту, який буде релевантний на ринку; заснувати освітні центри, які допомагатимуть впроваджувати стратегію інтернаціоналізації освіти в конкретному ВНЗ та в цілому в Україні [6].

Проектний менеджмент як наука здавна популярна у Європі та Америці.

Спочатку навички проектного менеджменту застосовувалися у бізнес-сфері. Сьогодні принципи цієї науки потрібні в освітній сфері, бо процес подання документів на отримання гранту від таких грантодавців, як Європейська Комісія, комплексний та кропіткий [5].

Однією з найавторитетніших освітніх установ, яка спеціалізується на наданні освітніх послуг саме у цій сфері, є Інститут проектного менеджменту (США). Проект-менеджмент за визначенням цієї установи – це зусилля впродовж певного проміжку часу, спрямоване на створення унікального продукту, сервісу або результату [7]. Науковці цього Інституту зазначають, що проекти можуть реалізовуватися у різних сферах, у державному та приватному секторах. Незалежно від галузі, в якій реалізовується проект, він має бути виконаний вчасно, в рамках зазначеного бюджету та забезпечити виконання тих організаційних, навчальних та будь-яких інших завдань, які ставить перед собою організація, що впроваджує проект [7].

“Проект менеджмент – це раціональне використання знання, навичок, технік, умінь у конкретному проекті для забезпечення ефективного його впровадження” [7]. До середини ХХ століття проектний менеджмент практикувався “неформально”, і тільки пізніше він переріс у окрему науку, а люди, які ним займаються набули окремої професії.

Інститут проектного менеджменту розробив окрему книгу проектних навичок (A guide to the project management body of knowledge), який є азбукою для кожної людини, яка займається проектною діяльністю. Будь-який проект – чи то в освітній, чи то в бізнес-сфері – повинен мати декілька ключових фаз: ініціювання, планування, фактичне впровадження, контроль та моніторинг, завершення проекту [7].

Знання у царині проектного менеджменту, як раніше зазначалось у статті, – комплексне. Воно включає розуміння певних понять та навичок роботи у різних галузях знань. На думку спеціалістів Інституту проектного менеджменту, до них входять: інтеграція, кошти, людські ресурси, менеджмент стейкхолдерів, масштаб, якість, комунікація, час, закупівлі та менеджмент ризиками.

Незважаючи на те, що правила проектного менеджменту однакові для роботи у різних країнах світу, варто зауважити, що культурні контексти, в яких реалізуються проекти, різні. “Ми не поділяємо однієї культури, тому що у всьому світі різні суспільства мали різний досвід та мають різні умови життя, прожили різну історію” [1]. Саме тому рекомендується користуватися при реалізації певного проекту також навичками міжкультурної комунікації та використовувати техніки міжкультурної співпраці.

Ефективний проектний менеджмент – засіб інтернаціоналізації вищої освіти. Це, перш за все, доводить робота МОН України та робота числа інших освітніх установ. 28 вересня 2015 року представники Міністерства та представники офісу Еразмус + провели семінар “Інтернаціоналізація вищої освіти”.

Програма заходу була наступна:

- управління міжнародною діяльністю у вищому навчальному закладі;
- проектний менеджмент;
- академічна мобільність;
- навчання іноземних студентів (зміна порядку набору, видача запрошень, користування електронним журналом тощо);
- визнання іноземних документів про освіту [3].

17–18 березня 2016 року Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя та низка освітніх установ провели міжнародний науково-практичний семінар “Проектна діяльність як інструмент дослідження, навчання та інновацій”.

Висновки і перспективи подальших досліджень. “Проекти – це життєво необхідний внесок для майбутнього, і вони є ключовою складовою змін...” [1]. Система вищої освіти в Україні потребує реформування та залучення великої кількості фінансових потоків для стимулювання її розвитку [4]. Проектний менеджмент дає змогу виконати основні вимоги до імплементації проекту та здати його своєчасно, коректно прозвітувавшись.

Вплив проектного менеджменту та його роль на процес інтернаціоналізації вищої освіти потребує подальшого вивчення. Адже якщо в Україні почнуть викорис-

товувати прийняті у світі правила цієї науки, набуватимуться необхідні навички, то це відкриє двері до реалізації масштабних проєктів в освітній сфері із залученням кращих світових університетів. Це стимулюватиме спільні наукові дослідження та дасть доступ до нових ринків.

Сьогодні необхідність практик проєктного менеджменту ще недооцінені у нашій державі. Проте такі вміння є безумовною вимогою часу не тільки для нас, але й для всього світу.

Проєктний менеджмент – ключовий засіб інтернаціоналізації освітньої сфери як в Україні, так і за її межами. Подальше вивчення механізмів упровадження нових проєктів – важливе, адже це забезпечить ефективну роботу освітньої сфери.

Література

1. Міжнародна асоціація університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.iau-aiu.net/content/association>. – Назва з екрана.
2. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету [Електронний ресурс] / О. В. Нітенко // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 2. – С. 205–216. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_2_22. – Назва з екрана.
3. Педагогічна преса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedpresa.ua/138229-vebinar-32.html>. – Назва з екрана.
4. Хомерікі О. А. Інтернаціоналізація та інтеграція як напрями глобалізації освіти: процеси синтезу і диференціації [Електронний ресурс] / О. А. Хомерікі. – Режим доступу: http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob16_76-84.pdf. – Назва з екрана.
5. European Commission [Електронний ресурс] // Horizon 2020. – Режим доступу: <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>. – Назва з екрана.
6. European Parliament [Електронний ресурс] // Internationalization of higher education. – Режим доступу: <http://www.europarl.europa.eu/portal/en>. – Назва з екрана.
7. Project management institute [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pmi.org/>. – Назва з екрана.

УДК 364.442.6

КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У СПРИЯННІ МІЖВІДОМЧІЙ ВЗАЄМОДІЇ ЩОДО СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ

Лісовець О. В.

У статті розглядаються питання міжвідомчої взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості. Аналізується компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії на місцевому рівні. Визначено ролі, функції та напрями діяльності соціального працівника у здійсненні соціально-правового захисту клієнтів через взаємодію з різними інститутами соціальної сфери.

Ключові слова: компетентність, соціальний працівник, соціально-правовий захист, міжвідомча взаємодія.

В статье рассматриваются вопросы межведомственного взаимодействия в социально-правовой защите личности. Анализируется компетентность социального работника в содействии межведомственному взаимодействию на местном уровне. Определены роли, функции и направления деятельности социального работника в осуществлении социально-правовой защиты клиентов через взаимодействие с различными институтами социальной сферы.

Ключевые слова: компетентность, социальный работник, социально-правовая защита, межведомственное взаимодействие.

The author considers questions of interdepartmental cooperation in social and legal protection of a person. Competence of social workers in promoting interdepartmental cooperation at a local level is analyzed. Roles, functions and activities of a social worker in the implementation of social and legal protection of clients through interaction with various institutions of the social sphere are defined.

Key words: competence, social worker, social and legal protection, interdepartmental cooperation.

Постановка проблеми. Проблема взаємодії різних інститутів у соціальній роботі є однією з найбільш важливих, ключових, визначаючи ефективність цієї роботи, її економічність. Вирішення даної проблеми дозволяє більш повно й ефективно використовувати можливості виховних та соціальних інститутів у змісті і методах соціальної роботи. Особливо актуальними у сучасних умовах є питання соціально-правового захисту особистості, які потребують комплексного залучення ресурсів для забезпечення оптимальних умов життя кожної людини, задоволення її потреб, можливості реалізації своїх прав тощо. Однак діяльність як державних, так і недержавних суб'єктів соціально-правового захисту часто здійснюється неузгоджено і нескоординовано, що значно знижує його ефективність. Необхідна система взаємоузгоджених дій суб'єктів соціально-правового захисту і одним із координаторів цієї взаємодії може виступати соціальний працівник, який має забезпечувати на різних рівнях захист прав як окремої людини, так і вразливих груп населення. Необхідність взаємодії із соціумом, соціальними інститутами, групами населення, фахівцями різного профілю у процесі здійснення професійної діяльності актуалізує проблему формування компетентності соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії, в тому числі і щодо соціально-правового захисту особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми міжвідомчої взаємодії у соціальній сфері привертають увагу дослідників різних галузей наукового знання: соціології (Л. Готчина, Т. Протасова, І. Черняєва), соціальної педагогіки (О. Аксьонов, С. Верейкіна, С. Омельченко, В. Пігіда, С. Терницька, В. Ячменєв), права (А. Демко, Н. Заворотнюк, О. Харченко) та ін. Науковцями розкриваються різні аспекти управління установами і закладами соціальної сфери; специфіка інститутів соціальної сфери та технології їх роботи з різними категоріями клієнтів; принципи і механізми міжвідомчої взаємодії, необхідної для комплексного вирішення соціальних

проблем, в тому числі і проблем соціально-правового захисту особистості. Водночас проблема компетентності працівників соціальної сфери у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості недостатньо висвітлена у наукових працях. Компонентний аналіз структури соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери здійснено у працях Н. Валєєвої, Т. Волох, М. Горбушиної, М. Губанова, С. Гуріна, Я. Кічука, А. Коротун та ін. Але потребує окремої уваги визначення ролі і місця соціального працівника в організації ефективної взаємодії різних суб'єктів соціально-правового захисту особистості. Саме тому **метою** даної статті є визначення меж компетентності соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості.

Виклад основного матеріалу. На всіх етапах розвитку соціальної роботи однією з найгостріших проблем постає проблема координації в змісті та організації діяльності різних соціальних інститутів. Як зазначає С. Верейкіна, ідея міжвідомчої взаємодії (міжорганізаційної координації) від початку закладена у витоках зародження соціальної роботи як професії, в традиціях надання допомоги “всім миром” – на подальших етапах розвитку соціальної роботи та особливо в сучасних умовах стає в більшості країн однією з ключових проблем, що визначають ефективність соціальної роботи і, в кінцевому підсумку, її вплив на підвищення якості життя людей [2]. Методологічною основою наукового аналізу міжвідомчої взаємодії є концептуальні положення філософії, соціології про взаємозалежність і взаємозв'язок явищ соціальної дійсності. Специфіку міжвідомчої взаємодії визначає зміст поняття “відомство”, яке в широкому значенні розглядається як орган державного управління або місцевого самоврядування, наділений правами, обов'язками і повноваженнями в певній галузі державної діяльності або галузі народного господарства. Відомча система управління соціальною сферою створює умови для формування відомчих інтересів. Ці інтереси визначають характер, принципи і механізми спільної роботи установ і частково реалізуються в міжвідомчій взаємодії [9]. Тобто зміст поняття “міжвідомча взаємодія” передбачає спільну діяльність фахівців різних соціальних інститутів для досягнення поставленої мети. Міжвідомча взаємодія в соціальній сфері є процесом узгодження форм, засобів і способів вирішення загальнозначущих соціальних проблем з урахуванням інтересів населення і територіально-управлінської специфіки взаємодіючих сторін. Міжвідомчий підхід у роботі установ соціальної сфери посилює позицію кожної взаємодіючої сторони, дозволяє подолати обмеженість відомчого управління, веде до концентрації ресурсів і зусиль установ на ключових проблемах людей, які перебувають у соціально небезпечному становищі [9].

Необхідність взаємодії виникає тоді, коли у суб'єктів взаємодії перетинаються інтереси, повністю або частково співпадають цілі діяльності. Особливо яскраво це проявляється у здійсненні соціально-правового захисту особистості. Вже у самому понятті “соціально-правовий захист”, яке носить інтегрований характер, закладені основи міжвідомчої взаємодії на різних рівнях. Зокрема, це підтверджує енциклопедичне визначення соціально-правового захисту, який характеризується як “система соціальних, правових та економічних заходів і гарантій, які реалізуються державними й недержавними організаціями, спрямованих на виявлення, попередження та нейтралізацію впливу на життєдіяльність людини негативних чинників (соціальних ризиків) з метою дотримання прав людини, забезпечення гідних умов і рівня життя кожного члена суспільства” [5, с. 297]. У контексті соціальної роботи доречно розглядати соціально-правовий захист як комплекс заходів з боку державних та недержавних соціальних інститутів щодо забезпечення оптимальних умов життя, задоволення потреб, можливості реалізації своїх прав особистості, різних соціальних категорій і груп. Оскільки суб'єктами соціально-правового захисту в Україні виступають і адміністративні, і юридичні, і правоохоронні, і соціально спрямовані, і громадські інституції, то виникає потреба визначення меж їхніх повноважень, координації діяльності, спільного вирішення проблем соціально-правового захисту. В обміні можливостями між різними суб'єктами при розв'язанні спільних задач і полягає суть міжвідомчої взаємодії, спрямованої на діяльність із реалізації цілей та інтересів, які взаємоперетинаються. Основними формами такої взаємодії виступають:

- спільна робота з реалізації міжвідомчих проектів та програм (поєднання відомчих і територіальних інтересів і можливостей);
- створення міжвідомчих координаційних комісій, рад тощо;

створення комунікативної системи;
розробка нормативної бази, яка регламентує основні принципи і правила спільної роботи різних закладів та установ;
проведення міжвідомчих нарад, семінарів, конференцій, робочих груп фахівців та інших заходів з обміну досвідом;
використання інноваційних методик, технологій роботи, які передбачають спільну діяльність різних установ при вирішенні проблем соціально-правового захисту [9].

Наприклад, з метою координації дій органів виконавчої влади з питань охорони дитинства ще в 1996 році в Україні почала діяти Міжвідомча комісія з координації дій щодо виконання Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей та Національної програми “Діти України”, яка у 2000 році була реорганізована в Міжвідомчу комісію з питань охорони дитинства. Також діє Всеукраїнська міжвідомча координаційно-методична рада з правової освіти населення, забезпечуючи взаємодію органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, об'єднань громадян, навчальних закладів та закладів культури, наукових установ, видавництв та видавничих організацій, засобів масової інформації у сфері правової освіти населення, а також надання відповідної методичної допомоги [7].

На місцевому рівні дієвою формою міжвідомчої взаємодії в Україні з 2008 року є діяльність Комісії з питань захисту прав дитини як консультативно-дорадчого органу, до якого входять представники держадміністрації чи органів місцевої влади, соціальних служб, правоохоронних органів, юридичних структур, громадськості. Організаційне ж забезпечення діяльності комісії здійснюється службою у справах дітей. Унормованими є також порядки взаємодії Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з різними інститутами соціальної сфери. І це важливі аргументи на користь того, що на місцевому рівні одним з ініціаторів вказаних форм взаємодії ми розглядаємо соціального працівника, складовою професійної компетентності якого є і соціально-правова компетентність.

Орієнтуючись на дослідження Я. Кічука, М. Горбушиної, Н. Валєєвої, можемо визначити соціально-правову компетентність соціального працівника як особистісно-професійну якість, що виявляється у здатності до пізнання соціально-правової дійсності, усвідомленні ціннісного впливу права на клієнтів, спроможності відповідально здійснювати правозахисну і правореалізаційну діяльність у соціальній сфері. При цьому змістовий аналіз соціально-правової компетентності соціального працівника характеризується багатовекторністю професійної діяльності і може бути представлений у таких напрямках: організаційно-управлінський; превентивний; правовиховний; консультативний; правозахисний [1, с. 165].

Безперечно, соціально-правова компетентність є багаторівневим утворенням з компонентами мотиваційного, когнітивного, процесуального характеру. Різні підходи до компонентного аналізу структури соціально-правової компетентності фахівців соціальної сфери здійснено у працях Н. Валєєвої, Т. Волох, М. Горбушиної, М. Губанова, С. Гуріна, Я. Кічука, А. Коротун та ін. Але особливий акцент робиться на особистісній професійній ролі фахівців соціальної сфери як “посилювачів координаційного аспекту правореалізаційної, правозахисної діяльності відповідних правозахисних і правоохоронних органів” [6, с. 221]. Йдеться про особистісно-професійну причетність до об'єднання їх зусиль, координації впливу, використання потенціалу прямих зв'язків між ними. Розвиток здатності до взаємодії соціального працівника з різними державними і недержавними закладами, установами визначається як важлива складова процесу формування соціально-правової компетентності студентів [3, с. 39]. Тому як одну з ключових у структурі соціально-правової компетентності соціального працівника ми розглядаємо компетенцію соціальної взаємодії, що зумовлюється необхідністю постійної взаємодії соціального працівника з соціумом для вирішення соціальних (в тому числі соціально-правових) проблем. Відносно сприяння міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості ця компетенція включає знання, вміння та готовність до забезпечення охорони і захисту прав клієнтів у різних інстанціях; до забезпечення взаємодії та співробітництва між різними інститутами щодо соціально-правового захисту особистості.

Найчастіше соціальні працівники, які безпосередньо пов'язані із захистом прав та інтересів як окремих осіб, так і груп осіб, змушені виступати як посередники між клієнтами і державою або іншими органами, установами, відстоювати справедливість і забезпечувати захист у випадках, коли прийняті державою заходи в інтересах всього суспільства загрожують правам і свободам окремих осіб або груп (наприклад, при розлученні дитини з її батьками; у разі відмови у допомозі; при влаштуванні людей похилого віку або інвалідів до відповідних установ або при вирішенні житлових конфліктів, які призводять до того, що людина стає бездомною) [8, с. 24]. Посередництво в соціальній роботі визначається як один із видів представництва. Представництво інтересів клієнта називають ще *адвокатуванням*, або *адвокасі* (англ. *advocacy* – захист прав). У правознавчому контексті воно означає діяльність юриста у судовому процесі та інших ситуаціях як представника інтересів своїх клієнтів. Значно ширшим є тлумачення цього терміна в соціальній роботі, у контексті якої він означає діяльність від імені іншої людини (груп людей) щодо забезпечення їй необхідних послуг, гарантій законних прав у всіх сферах її життєдіяльності, а також надання їй необхідних щодо цього консультацій [10].

Дії соціального працівника при здійсненні представництва інтересів клієнта можуть трактуватися як надання допомоги тим, хто її потребує (у зв'язку з безробіттям, хворобою, бідністю тощо), та як боротьба за реформування законодавства та соціальних програм, а також за розширену інтерпретацію чинних правил, норм, соціальних послуг. У суді соціальний працівник може виступати як позивач, адвокат чи експерт-свідок. Як адвокат соціальний працівник пояснює проблеми клієнта і захищає його права. Як експерт-свідок – дає свідчення на рівні професійного судження щодо досліджуваної ситуації. Соціальний працівник може бути посередником, уповноваженим судом, який допомагає збирати дані та досліджувати певні обставини. Послуги з представництва можуть надаватися як одному клієнтові, так і певній соціально вразливій групі.

У забезпеченні взаємодії та співробітництва між різними інститутами щодо соціально-правового захисту особистості соціальний працівник сприяє:

- налагодженню взаємодії та тісної співпраці фізичних осіб, органів державної виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, громадських організацій, різних суспільних інститутів з питань, що стосуються захисту законних інтересів і прав клієнтів;
- залученню до охорони прав людини працівників відповідних установ, організацій та закладів;
- формуванню у клієнтів навичок успішної взаємодії з різними соціальними інституціями;
- узгодженню позицій і дій різних фахівців щодо забезпечення прав клієнта;
- налагодженню зв'язку зі спонсорами, шефами, організаціями гуманітарної і матеріальної допомоги;
- залученню до соціальної роботи волонтерів.

У цілому компетентність соціального працівника у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-правового захисту особистості включає і мотиваційно-ціннісний компонент (сформоване ставлення до соціальної взаємодії як соціальної цінності), і інтегративно-когнітивний компонент (система інтегрованих психолого-педагогічних та соціальних знань про міжвідомчу взаємодію), і предметно-діяльнісний компонент (система спеціальних здібностей, що забезпечують готовність фахівця до здійснення ефективної взаємодії у професійній діяльності), і соціальний компонент, що включає сукупність соціальних якостей (соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність) та соціальних знань про норми, правила поведінки, відносини суб'єктів соціальної взаємодії.

Висновки. Раціонально організована міжвідомча взаємодія на різних рівнях сприяє досягненню найбільш соціально значущого результату при використанні наявних ресурсів в інтересах конкретної особистості. Вона забезпечує наявність єдиних цілей; обізнаність суб'єктів взаємодії один про одного; систематичність та інтенсивність інформаційних контактів; довіру і взаємоповагу; взаємну відповідальність, що гарантує якість вирішення соціальних проблем. Соціальний працівник має можливості та компетентність у сприянні міжвідомчій взаємодії щодо соціально-

правового захисту особистості, виступаючи координатором, посередником, організатором, створюючи сприятливий соціум для забезпечення оптимальних умов життя, задоволення потреб, можливості реалізації своїх прав особистості, різних соціальних категорій і груп.

Література

1. Валеева Н. Ш. Проблемы развития социально-правовой компетентности специалиста по социальной работе в системе повышения квалификации / Н. Ш. Валеева, Н. Б. Иралин, Д. Д. Асылгареева // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 3. – С. 162–171.
2. Верейкина С. В. Формирование коммуникативной готовности будущего социального педагога к межведомственному взаимодействию во внеучебной деятельности : дисс... канд. пед. наук / Верейкина Светлана Владимировна ; ГОУ ВПО в Московском городском психолого-педагогическом университете. – М., 2012. – 245 с
3. Горбушина М. В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / М. В. Горбушина. – Ульяновск, 2007. – 210 с.
4. Гуковская М. В. Формирование компетенции социального взаимодействия будущего социального педагога в условиях вуза : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Гуковская Марина Владимировна ; Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – М., 2008. – 221 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
6. Кічук Я. В. Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти : дис. ... д-ра наук : спец. 13.00.04 / Я. В. Кічук ; ДЗ "Південноукраїнський Національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського". – Одеса, 2010. – 375 с.
7. Положення про Всеукраїнську міжвідомчу координаційно-методичну раду з правової освіти населення / затв. пост. Кабміну від 29.05.95, № 366 (в редакції від 09.06.11, № 627).
8. Права человека и работа в социальной сфере : пособие для училищ по подготовке социальных работников и для работников социальной сферы. – Женева : Управление Верховного комиссара ООН по правам человека, 1998. – 147 с.
9. Протасова Т. Н. Межведомственное взаимодействие учреждений социальной сферы в решении проблем сиротства на территории : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.08. – Кемерово, 2004. – 173 с.
10. Тюптя Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова ; Відкритий міжнарод. ун-т розвитку людини "Україна". – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К. : Знання, 2008. – 574 с.

УДК 37.013.42:371.14

ПРАКТИЧНА СКЛАДОВА ІМІДЖОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Ніколаєску І. О.

У статті обґрунтовується актуальність проблеми іміджової підготовки педагога з урахуванням сучасних тенденцій розвитку системи післядипломної освіти. Запропоновано інноваційні методи організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти, які забезпечують іміджову підготовку сучасного педагога. Зазначено ефективність застосування активних форм та методів навчання за умови використання відповідних педагогічних умов розвитку професійного іміджу сучасного педагога.

Ключові слова: іміджова підготовка, професійний імідж, післядипломна освіта, освітнє середовище, інноваційні методи навчання.

В статье обосновывается актуальность проблемы имиджевой подготовки педагога с учетом современных тенденций развития системы последипломного образования. Предложены инновационные методы организации образовательного процесса в учреждениях последипломного образования, которые обеспечивают имиджевую подготовку современного педагога. Указана эффективность использования активных форм и методов обучения в совокупности с определенными педагогическими условиями развития профессионального имиджа современного педагога.

Ключевые слова: имиджевая подготовка, профессиональный имидж, последипломное образование, образовательная среда, инновационные методы обучения.

The article substantiates the importance of training teachers in image promotion taking into account modern trends in the development of postgraduate education. The author proposes innovative methods of teaching at the postgraduate level that ensure training in cultivating the image of modern teacher. The article shows effectiveness of active forms and methods of teaching combined with certain pedagogical conditions for the promotion of the professional image of modern teacher.

Key words: training in image promotion, professional image, postgraduate education, learning environment, innovative teaching methods.

Постановка проблеми, її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Сучасне суспільство динамічно розвивається, пристосовуючись до глобалізаційних процесів, переживаючи зміни підходів до освіти та соціокультурних орієнтирів. Це зумовлено переорієнтацією свідомості фахівця на постійний професійний розвиток як професійних, так і особистісних якостей, рівня підготовки, кваліфікованості і обізнаності з якомога більшим спектром питань, що стосуються його діяльності.

Особливої значущості ця проблема набуває в системі післядипломної освіти, яка орієнтує фахівців не лише на опанування додаткових сучасних знань, а й на стимулювання їх пізнавальної активності, творчих пошуків, особистісного зростання, професійної компетентності. Тому тема вдосконалення та саморозвитку сучасного педагога актуальна й своєчасна.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми, виділення невирішених її частин. Проблемі підвищення кваліфікації педагогічних працівників присвятили свої праці вітчизняні науковці: Л. Даниленко, В. Олійник, В. Маслов, Г. Єльнікова, Н. Протасова, В. Пуцов, Л. Пуховська, В. Семиченко та інші. Роль інститутів післядипломної педагогічної освіти у підвищенні професійної компетентності педагога визначали у своїх дослідженнях Н. Білик, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Н. Калініченко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Майборода, Н. Протасова та інші.

У зв'язку з підсиленням уваги до професійного самозростання педагога суттєвого значення набуває питання розвитку професійного іміджу. Дослідження

С. Амінтаєвої, М. Апраксіної, О. Бекетової, Л. Жарікової, О. Калюжного, О. Петрової, Н. Тарасенко, В. Шепеля, В. Черепанової та ін. сприяють виокремленню нової галузі педагогічної науки – педагогічної іміджології, де імідж розглядається як певний фактор успіху в професійній діяльності; як інструмент, який допомагає вибудовувати стосунки з оточенням; як елемент конкурентоспроможності і просування на ринку праці.

Аналіз наукових праць та публікацій у педагогічній пресі дає змогу дійти висновку, що останніми роками не проводилися комплексні дослідження щодо підготовки педагога в закладах післядипломної освіти з основ педагогічної іміджології як однієї з умов розвитку самоорганізації та самовдосконалення в системі професійної освіти.

Формулювання мети статті. Мета статті зумовлюється потребою в обґрунтуванні та усвідомленні особливостей іміджової підготовки сучасного педагога в системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. В історії педагогіки можна послідовно простежити науковий інтерес до проблеми підготовки і перепідготовки педагога в закладах післядипломної освіти. Історико-логічний аналіз матеріалів з досліджуваної проблеми показав, що підготовка педагогів розглядається як цілісна складова світової та вітчизняної освіти. У низці досліджень (В. Бочарова, О. Госсє, В. Гриньова, А. Кузьмінський, І. Курляк, В. Левічева, П. Лузан, В. Семиченко та ін.) підготовка розглядається як процес, цільовим призначенням якого є готовність до виконання професійної діяльності, формування та розвиток різних її видів (мотиваційної, змістової, діяльнісної).

Російський учений О. Ляшенко пропонує розглядати підготовку педагогічного працівника за кількома варіантами, як-от: формування психофізіологічної установки особистості; сформованість мотиваційної установки на соціальну реальність; професійно сформовані якості, розвиток складових професійної компетентності [2].

У зв'язку з цим професійна підготовка сучасного педагога має бути спрямована на пріоритетність розвитку особистісно-професійних якостей, які становлять базове інваріанте ціннісне ядро професійного іміджу спеціаліста, культурно-духовного світу педагога як основи його професійних досягнень. Цьому сприяє підготовка педагога з основ педагогічної іміджології та розвиток його професійного іміджу. Звідси *професійний імідж* трактуємо як *форму життєвого вияву педагога, за допомогою якої він, активуючи особистісно-ділові якості, професійно та особистісно самоутверджується*. Відповідно до цього визначення, *іміджову підготовку* розглядаємо як *цілеспрямований, спеціально організований процес, цільовим призначенням якого є здатність педагога до самовдосконалення та самореалізації під час професійної діяльності*.

Потреба особистості педагога у самореалізації є фундаментальною потребою, актуалізація якої дозволяє людині стати собою, виконати своє призначення, реалізувати себе. Тому характерною особливістю іміджової підготовки сучасного педагога в закладах післядипломної освіти є її всеосяжний комунікативний характер. Кожна форма організації навчання у закладах післядипломної освіти (лекції, семінарські заняття, проектні роботи, консультації, різноманітні форми організації самостійної роботи дорослих студентів, науково-практичні семінари, конференції, фестивалі педагогічних інновацій, педагогічні читання тощо) – це певним чином побудоване професійно-педагогічне спілкування викладача зі слухачами курсів підвищення кваліфікації, яке вимагає від викладача не тільки знання певного спеціального матеріалу – змісту викладання, а перш за все, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, що становлять домінуючу психолого-педагогічної компетентності викладача закладу післядипломної освіти.

Особливості іміджової підготовки сучасного педагога виявляються, крім вищезазначеного, у тих положеннях, на яких будується освітній процес у закладах післядипломної освіти і які в цілому є притаманними лише для нього.

По-перше, єдність наукового та навчального: викладач закладів післядипломної освіти повинен не тільки здійснювати навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації, а й бути активним дослідником, ученим у тій галузі науки, яку він викладає. Професійний досвід та спеціальні дослідження підтверджують, що

більшість дорослих студентів (понад 90 %) віддають перевагу педагогу-досліднику, який вводить їх у науковий пошук, а тому сприймається як найкращий лектор.

По-друге, спрямованість навчального процесу післядипломної освіти на самостійну роботу слухачів курсів підвищення кваліфікації, при цьому самостійна навчально-пізнавальна активність педагога має постійно зближуватися з дослідницькою роботою.

По-третє, зміст професійного навчання у закладах післядипломної освіти повинен повністю відповідати сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та виробництва, що потребує постійної самоосвіти і професійного розвитку педагога.

По-четверте, теоретична та практична підготовка педагога повинна мати комплексний характер (практична спрямованість лекцій, їх зв'язок з конкретною професійною діяльністю; гармонійна система навчальних практик, що мають виважені як теоретичний, так і практичний компоненти тощо).

По-п'яте, гуманістична спрямованість навчального процесу у післядипломній освіті, впровадження особистісного підходу в навчанні як базової цінності, характеристиками якого є особистісна орієнтованість, самостійність, умотивованість навчання дорослих, опертя на їхній життєвий і практичний досвід, спрямованість на розв'язання проблем професійного розвитку педагогів" [3, с. 39], що забезпечує формування у вчителя механізмів самореалізації, саморозвитку, самовиховання. Розвиток професійного іміджу педагога в післядипломній освіті з урахуванням особистісно орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості, який передбачає не тільки запам'ятовування та репродукування інформації, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, оцінку її важливості, розуміння важливості самоосвітньої діяльності.

Зміст іміджової підготовки педагога в закладах післядипломної освіти зорієнтований не тільки (й не стільки) на традиційний знаннєвий підхід, а на організацію освітнього середовища в процесуальному відношенні, створення умов для постійної професійної самоорганізації педагогів: постійний рух від самопідготовки до самореалізації, рефлексія результатів самовираження і вихід на новий більш високий рівень особистісної та професійної самоорганізації.

Розвиток професійного іміджу педагога в освітньому середовищі закладів післядипломної освіти відбувається на декількох рівнях функціонування останнього, які спрямовані на становлення особистості з урахуванням її задатків, можливостей, здібностей та здоров'я.

Перший рівень – творчий. Функціонування цього рівня забезпечується завдяки певним формам роботи, які сприяють формуванню особистості, здатної до творчого процесу в цілому, до життєвої самотворчості зокрема (школа молодого спеціаліста-педагога, творчі групи, науково-практичні семінари, індивідуальні співбесіди, наприклад, для формування професійної компетентності, акмеологічні практикуми; тематичні конференції та круглі столи). Усі ці форми сприяють удосконаленню професійних умінь і навичок спеціаліста, розвитку творчого мислення, знаходженню оптимальних шляхів ефективної взаємодії з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, формуванню власного педагогічного стилю.

Другий рівень функціонування освітнього середовища, яке забезпечує розвиток професійного іміджу педагога – навчання творчого пізнання, де пріоритет надається саморозвитку [4, с. 59]. Цей рівень освітнього середовища передбачає:

- саморегульоване навчання, яке включає здатність особистості підніматися у своєму розвитку до рівня усвідомлення своїх здібностей, перетворювати і удосконалювати їх шляхом саморегуляції самого себе [5, с. 59]. Потенціал самовідтворення й саморозвитку інноваційного освітнього середовища забезпечується завдяки створенню умов для самонавчання, саморозвитку і самооновлення;

- наявність можливостей до самореалізації. Формування вільної творчої особистості забезпечується створенням умов для розвитку індивідуальних особливостей особистості, її духовного світу. Соціальні педагоги мають можливість самореалізуватися через участь у науково-практичних та міжнародних конференціях, соціально-педагогічних проектах, виставках передового педагогічного досвіду, висвітлення власних професійних ідей, доробок на шпальтах фахових видань;

– потреба в самовдосконаленні. До повноцінного розвитку творчих здібностей готова цілісна особистість, яка зуміла примирити свої внутрішні духовні ідеали з необхідністю відповідати зовнішнім нормам і правилам [4, с. 78]. Така людина, на думку А. Маслоу, витрачає значно менше енергії на внутрішню боротьбу з самим собою, менше залежить від обставин і чужої думки, спрямована на самотворчість, всебічне удосконалення;

– свобода особистості в самореалізації всіх її природних задатків, спрямованих на добротворчість. Самому розвивати себе. Для того щоб людина ставала джерелом активності своєї діяльності, життя в цілому, їй треба не просто розвиватися по волі інших, але і навчитися самому розвивати себе. Це значить навчитися ставити перед собою задачі розвитку власної самості – свого внутрішнього, душевного життя (зокрема, своїх бажань, почуттів, розуму), – наголошує Л. Кларіна [1, с. 51].

Навчання в системі післядипломної освіти має й інші особливості. Це динамічний і мобільний процес, який вимагає пошуку й застосування ефективних методів для забезпечення високої якості навчання педагогів, адже слухачі мають засвоїти значний обсяг інформації за достатньо короткий термін, виробити нові вміння і навички професійної діяльності. Виявлення наявного рівня знань слухачів дає можливість визначити форми і методи роботи з ними.

Найсучаснішими інноваційними методами організації навчального процесу в закладах післядипломної освіти, які забезпечують іміджову підготовку сучасного педагога, нами визначено такі:

– *семінари-дискусії*, які сприяють розкриттю власної позиції педагога, його внутрішнього світу, окресленню особистісно-професійної траєкторії (наприклад, дискусійні питання, як-от: “Чим можна пояснити необхідність формування бажаного іміджу?”, “Що таке необхідний імідж?”, “Як бажаний та необхідний імідж впливають на особистісний розвиток педагога?”, “Чи є існування цих іміджів причиною особистісної стагнації?”);

– *лекції-презентації*. Робота із педагогами під час лекцій-презентацій орієнтована на підвищення рівня знань щодо обраної проблеми. Застосування комп’ютерних та інформаційних технологій дозволяє зосередити увагу на найбільш значущих питаннях та повідомленнях. Такий вид навчання сприяє поєднанню теоретичного матеріалу, запропонованого викладачем, та практичного досвіду, набутого педагогом під час професійної діяльності. Слухачі розробляють і презентують колегам презентації – опис досвіду як авторську методику викладання предмета, розроблену та апробовану вчителем програму факультативу (спецкурсу, гуртка), методичні рекомендації щодо викладання предмета, методичні публікації, посібники тощо;

– *спецкурс “Імідж сучасного педагога”*, освітній зміст та виховне спрямування якого мають на меті не лише забезпечити висококваліфіковану компетентність педагогів у професійній діяльності в загальноосвітніх установах, але й сприяти формуванню бачення особистої професійної кар’єри, важливості застосування для її розвитку елементів професійного іміджу та технології його побудови. Знання з педагогічної іміджології дозволяють визначити основні соціально-педагогічні та психологічні умови розвитку професійного іміджу педагога і шляхи професійної самореалізації його особистості;

– *рольові ігри*. Мета застосування рольової гри – навчання через залучення досвіду та використання почуттів. Вправи, які мають рольовий зміст, сприяють розширенню практичного досвіду учасників шляхом створення конкретних ситуацій, коли учаснику пропонують прийняти певне рішення чи обрати позицію відповідно до проблеми (виконати роль). У ході розв’язання завдань активізуються не тільки знання, але й розвиваються колективні форми спілкування, виявляється емоційно-почуттєвий стан особистості, її професійні можливості та творчий потенціал;

– *тренінгові заняття*. Заняття з використанням тренінгових вправ сприяють опануванню певних життєво важливих умінь педагогів, а саме: індивідуальні вміння, значущі для особистості в системі стосунків; групові (пов’язані з необхідністю діяти і працювати в групі); управлінські (пов’язані з питаннями самоорганізації особистістю своєї життєдіяльності). Наприклад, з метою розвитку комунікативної культури як одного із складників професійного іміджу педагога запропоновано тренінгове заняття

“Вчимося ефективно спілкуватися”. Заняття мало на меті розвиток у педагогів комунікативних навичок, уміння взаємодіяти, здатності поводитися відповідально. Кожна інформація супроводжувалася набором різноманітних практичних завдань (проблемні питання для “мозкового штурму”, опитувальники, рольові ігри, робота з роздатковим матеріалом тощо), які передбачали використання індивідуальних, парних та групових форм роботи із соціальними педагогами;

– *завдання та вправи, які мають творчо-пошуковий характер*. Ці завдання сприяють розвитку індивідуальності, розкриттю творчого потенціалу особистості, його творчої самореалізації, умінь знаходити та розвивати власне “Я”, допомагають посилити інтелектуальні можливості, пробудити емоційну зрілість. Завдання у вигляді розробки колажів, малюнків, складання пісень, есе, історій чи казок, продовження незакінчених речень відбувається як в індивідуальній формі, так і в груповій. Такі вправи насамперед є істотним рушієм ідей, а не перевіркою творчих талантів (наприклад, скласти власну формулу оптимізму, продовжити творче есе, вправи “Я ідеальний педагог”, “Я як реальний педагог”, “Як стати фізично привабливою й чарівною особистістю сучасному педагогу навчальних закладів?”).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок із напрямку. Вивчення формування та розвитку образу сучасного педагога – одне з головних завдань досліджень у сфері педагогічної іміджології. Однак слід зазначити, що формування та розвиток його професійного іміджу буде успішним при впровадженні у заклади післядипломної освіти комплексу конкретних педагогічних умов та використанні сучасних педагогічних технологій й освітніх інновацій. У подальшому вважаємо за доцільне проведення дослідження тенденцій розвитку професійного іміджу педагога в міжкурсний період.

Література

1. Кларина Л. Процесс, направленный на развитие способности быть хозяином и творцом собственной жизни / Л. Кларина // Директор школы. – 1999. – № 8–9. – С. 51–62.
2. Ляшенко О. І. Особистісно орієнтоване знання як сучасна парадигма проектування змісту освіти / О. І. Ляшенко // Філософія освіти в сучасній Україні. – К., 1996. – С. 339–343.
3. Ніколенко Л. Модернізації післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу / Л. Ніколенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 2. – С. 38–41.
4. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище навчального закладу : навч. посіб. / К. І. Приходченко. – Х. : Вид. група “Основа” : “Тріада +”, 2007. – 160 с.
5. Приходченко К. І. Творчий освітньо-виховний простір в спеціалізованій гуманітарній школі / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. кол.: Т. І. Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя, 2004. – Вип. 29. – С. 58–61.

УДК 159.964.22:5

АКТИВНЕ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІЗНАННЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**Овчаренко О. В., Білуха Т. І.**

У статті розкрито категорію неусвідомлюваних цінностей суб'єкта та особливості їх дослідження методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Проаналізовано сутність суперечності між декларованими та неусвідомлюваними цінностями. Описані такі властивості цінностей несвідомої сфери психіки, як емотивність, інфантильність, ілюзорність. Автором обґрунтовано умовність цінностей, які спрямовують активність суб'єкта в напрямку ідеалізації "Я". Наголошено на особливостях гармонізації психіки у психокорекційному процесі шляхом об'єктивування смислового наповнення неусвідомлюваних цінностей особистості.

Ключові слова: цінність, психокорекція, активне соціально-психологічне пізнання, цілісність психіки, суперечливість психіки, психодинамічний підхід.

В статье раскрыто понятие неосознаваемых ценностей личности, которые возможно исследовать в группах активного социально-психологического познания (АСПП). Проанализирована сущность противоречивости ценностей в их социальной и глубинной направленности. Поданы такие особенности неосознаваемых ценностей, как эмотивность, инфантильность, иллюзорность. Автором раскрыта условность ценностей, которые направляют активность человека в сторону реализации интересов идеализированного "Я". Указана специфика гармонизации психики в психокоррекционных группах через объективирование смысла ценностей бессознательной сферы.

Ключевые слова: ценность, психокоррекция, активное социально-психологическое познание, целостность психики, противоречивость психики, психодинамический подход.

The article reveals the category of unconscious values of a person and peculiarities of their study through active socio-psychological cognition (ASPC). The essence of contradiction between declared and unconscious values is analyzed. Such peculiarities of values in the unconscious mind as emotiveness, infantility, and illusiveness are described. The author substantiates the conventionality of values that direct a person's activities toward idealization of I". Attention is drawn to specific features of harmonization in the process of psycho-correction through objectivization of meanings of unconscious values.

Key words: value, psycho-correction, active socio-psychological cognition, integrity of psyche, contradiction of psyche, psychodynamic approach.

Постановка проблеми. Становлення практичної психології в Україні на сучасному етапі передбачає врахування психологом різноаспектної детермінації розвитку особистості. Психологічна допомога суб'єкту ґрунтується на нівелюванні внутрішніх суперечностей, які складають особистісну проблему. В основі інтрапсихічного протиріччя лежить суперечність між соціальними та глибинно-психологічними цінностями суб'єкта. При цьому соціальні цінності є декларованими та об'єктивованими на відміну від глибинно-психологічних цінностей, що відносяться до сфери несвідомого. Зміст неусвідомлюваних цінностей пізнається за допомогою психокорекційних прийомів, що спрямовані на пізнання цілісної психіки в єдності її свідомого і несвідомого аспектів. Такі засоби діагностики об'єднані методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП), що розроблений академіком НАПН України Т. С. Яценко.

Аналіз останніх наукових досліджень. У наукових студіях цінності презентовані у різноаспектній типології: цінності життя, здоров'я, віри в Бога, ідеалу, істини, соціальні цінності, індивідуальні цінності, культурні та історичні цінності тощо. Науковці (М. Й. Боришевський [3], Т. М. Буякас [4], А. А. Волочков та

Я. Л. Коломінський [10], О. І. Пенькова [11] та ін.) вивчають категорію ціннісних орієнтирів людини, що уміщує різні цінності. При цьому ціннісні орієнтації виконують роль регуляторів свідомої активності індивіда, простежуються в особистісних виборах особистості. В руслі досліджень психодинамічного підходу (Т. С. Яценко [14] та послідовники) вивчається неусвідомлюваний зміст цінностей суб'єкта, їх смислова наповненість. Виходячи з положення про цілісність психіки, важливо проаналізувати зміст цінностей несвідомої сфери психіки у єдності з усвідомлюваними і декларованими суб'єктом цінностями, в чому й полягає **мета нашої статті**.

Виклад основного матеріалу. Ціннісний компонент структури особистості реалізується в можливості людини адаптуватись до вимог соціуму, які оцінюються індивідом як значущі чи не значущі явища. При цьому цінності складають суперечливу єдність, оскільки базуються як на індивідуальних прагненнях, так і на суспільних вимогах. Єдність цінностей сприяє інтрапсихічній цілісності, а оскільки "цілісність людини – це не лише її психологічні стани, але й спосіб життя" [2, с. 68], то вивчення психіки суб'єкта можливо за спрямованістю його життєвої позиції.

Питання зінтегрованості психіки розглядається в ракурсі поділу надіндивідуальних та індивідуальних цінностей. Суперечності в структурі ціннісного компонента пов'язують з протилежністю суспільних, соціальних правил поведінки та психічних, внутрішніх, індивідуальних характеристик особистості, про що зазначалось вище. Так, В. П. Баришков [2] наголошує на виникненні ціннісного конфлікту, який спричинений свідомим неприйняттям конкретної цінності, що в певний час життя була актуальною для людини. Гармонійна особистість поєднує в собі компоненти емоційної та загальнокультурної спрямованості. Тобто цілісна особистість внутрішньо організована: її різнобічні цінності не витісняють одна одну, а взаємодоповнюють [9]. Згідно з сучасними дослідженнями [14], узгодження цінностей свідомого і несвідомого пов'язане з феноменом ілюзорних явищ психіки, що породжені психічними захистами психіки людини.

Класифікація цінностей розроблена з урахуванням способу життя людини, переважаючих інтересів, установок, мотивів, особистісних виборів, пошуку сенсу життя, задоволення потреб, які структурують ціннісну свідомість. Виховуючись у референтній групі, людина унаслідок певні поведінкові установки, норми життя та ціннісні категорії, проте вони перетворюються на внутрішній компонент психіки і визначають індивідуальну спрямованість суб'єкта за його емоційною зацікавленістю. Оцінюючи дійсність, людина її переживає, що є основою формування ціннісного ставлення, чуттєвості, інтуїтивного сприйняття. Основа ціннісних орієнтирів визначається не лише соціальними умовами, а й "внутрішніми передумовами особистості, які акумулюють попередній соціальний та особистісний досвід" людини [2]. Індивідуальний досвід також простежується в інфантильних бажаннях, ірраціональних діях, що визначає психічну динаміку. За психодинамічним підходом Т. С. Яценко аналіз несвідомої сфери психіки суб'єкта націлений на вивчення особливостей існування прихованих від свідомості внутрішніх детермінант поведінки, обумовлених минулим досвідом дитинства. Такий глибинно-психологічний аналіз уможливує розкриття ілюзорності неусвідомлюваних цінностей, які перебувають в суперечності із ціннісною сферою свідомого і є домінантними у визначенні спрямованості дій людини. Ми вважаємо, що неусвідомлюваний зміст цінностей людини криється в їх інфантильних смислах, які пов'язані з емотивною домінантою.

В. П. Баришков [2] вказує, що цінності можуть бути пізнаними лише за допомогою почуттів, але не розумом. Тому стереотипи, установки і правила соціального життя приймаються індивідом не завжди усвідомлено, що стверджує ідею несвідомого переживання цінностей. Формування власної ієрархії цінностей емотивно обумовлене, що простежується у перевагах однієї цінності над іншою залежно від актуальних переживань, які виникають ситуативно. Сталість або мінливість цінностей у структурі психічного можна простежити в процесі психокорекційного діалогу психолога та протагоніста. Так, людина часто заперечує важливість життєвих пріоритетів, які можуть структурувати її особистісну позицію, або ж в різних варіативних аспектах підтверджувати значущість одних цінностей над іншими. Робота практичного психолога повинна бути націленою на об'єктивування неусвідомлюваних змістів психіки, що реалізується у групах активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Групи АСПП передбачають роботу за принципами щирості, емпатійності,

відкритості новому досвіду, конфіденційності, прийняття один одного безоцінно, у ситуації “тут і тепер” та ін. На нашу думку, критерієм особистісних змін учасників груп АСПП у процесі психокорекційних занять є наявність цінності самопізнання, що виявляється через рефлексивне мислення.

У науковій літературі описаний механізм не лише вибору цінностей індивідом, але й приєднання до уже наявних цінностей, що передбачає втрату власної індивідуальності. Зокрема, розглядають проблему насичення “чужими” цінностями, що мінімізує можливості формування істинних, особистісних цінностей. Так, М. К. Мамардашвілі поділяє цінності на “мертві” та “живі”. “Мертві” цінності – це нав’язані, стереотипні, стандартні думки та почуття, які займають увесь психічний простір людини, що не дозволяє сформуватись в ньому істинним, “живим”, потрібним саме особистості цінностям [2]. Зовнішні умови, в яких опиняється індивід, оцінюються ним і, на основі внутрішніх виборів, формуються в особистісні цінності. Тобто автором окреслюється уже згадана проблема суперечності декларованих та істинних, індивідуальних цінностей, які відображають сутність людини.

Я. Л. Коломінський [10] розглядає питання обміну соціально-психологічними еталонами, які вміщують три компоненти: когнітивний, образний, емоційний. Вчений вбачає в соціально-психологічних еталонах позитивну роль, оскільки вони зберігають соціально-психологічну культуру особистості, регулюють взаємовідносини між людьми, формують систему мотивів, мінімізують енергетичні витрати [10]. Поряд з цим Я. Л. Коломінський виділяє “революціонізуючі фактори”, які впливають на зміну еталонів та переоцінку цінностей. Ціннісні орієнтації проявляються в шаблонах, які відображають мотиваційно-потребову сферу особистості. Проте всі цінності, які задовольняють потреби індивіда, проходять через їх індивідуальне сприйняття людиною, завдяки чому визначаються критерії їх важливості, необхідності, а тому вони не однакові для кожної окремої особистості.

А. Адлер зазначає, що “цінності особистості визначаються ставленням до себе та ступенем задіяності у суспільній праці” [1, с. 106], тому будь-які оцінні еталони формують “Я” людини, її самоцінність. Відповідно до окресленого, варто наголосити на тому, що самооцінка та самоцінність людини тісно пов’язані з її власними критеріями ціннісних категорій, загалом, визначаючи поняття “добрепогано”, яких навчають батьки або значущі люди з дитинства. Цінність людини для самої себе пов’язана з її цінністю для інших, що можна простежити на матеріалі занять в групі АСПП. В процесі психокорекції розкриваються залежності людини від інтроєктів, які нівелюють її можливості власного вибору. Пропонуючи протагоністові роботу з неавторськими малюнками, неодноразово звертається увага на вибір ним саме тих картин, які певною мірою відображають внутрішній світ людини та на які проєктуються значущі ситуації життя. Так, відчуваючи “прив’язаність” до батьківських стереотипів, індивід обирає малюнок з зображенням зв’язаної людини, обмеженої в рухах, з зображенням собаки на прив’язі тощо.

В процесі соціалізації формуються саме нормативні цінності, а неусвідомлювані (інфантильні) цінності залишаються не розкритими і не пізнаними особистістю [13], адже вся поведінка індивіда обмежується правилами та нормами, які є значущими для більшості людей, тобто для соціальної групи, нації тощо. Нормативні цінності вказують, як “потрібно діяти”, а неусвідомлювані реалізуються в “хочу” індивіда. Часто незрозумілою стає поведінка людини, яка попри всі професійні досягнення та соціальні успіхи має інфантильний характер і зорієнтована на егоїстично-спрямовані дії. В процесі психокорекційної роботи виявляється, що інфантильність індивіда зумовлена, в першу чергу, неможливістю задовольнити власне “хочу” в реальному житті, а отже, вона (інфантильність) реалізується поза свідомим сприйняттям у ірраціональних і не зрозумілих для самої людини діях. Практична психологія дозволяє простежити рівень адаптованості людини до соціального середовища відповідно до її внутрішніх потреб, що гармонізує особистість та розкриває можливості для реалізації власних індивідуалізованих цінностей на реалістичних засадах. Тобто через самопізнання уможливується нівелювання ілюзорності цінностей, якими керується суб’єкт, виправдовуючи інфантильні вчинки нормативними критеріями.

Ю. Л. Горбенко [7] визначає несвідомі ціннісні орієнтації як “фільтри”, які блокують діяльність людини. Сформувавшись свідомо, несвідомі ціннісні орієнтації

визначають поведінку людини. Невизначеність індивіда у виборі цінностей проявляється в суперечностях та нестійкості самих цінностей. О. І. Пенькова [11] наголошує на свідомому ставленні до дійсності як складовій ціннісних орієнтацій. За дослідженнями автора, внутрішня суперечність може бути зумовлена лише розбіжностями між соціальними та індивідуальними цінностями. Такі розбіжності можна знівелювати, виховавши конструктивну для соціуму громадську позицію людини, яка орієнтована на досягнення відповідності у соціально прийнятій поведінці. Велика роль надається сім'ї, яка повинна навчати дитину норм та правил, що існують у суспільстві. Проте педагогічний підхід не охоплює психічних механізмів, які структурують та доповнюють людську поведінку та спосіб життя новим змістом, наповненим минулим досвідом, майбутніми прагненнями та гармонійністю чи суперечливістю внутрішніх ціннісних компонентів. Деякі дослідники [6] вважають, що індивідуальні цінності переважають над соціальними, адже цінність завжди суб'єктивна.

У 50–80-х роках цінності поділяли на “розумні” та “не розумні” [6]. Перші сприяють розвитку особистості, реалізуються у творчості, спрямовані на конструктивну діяльність. Друга група цінностей призводить до деградації, оскільки індивід націлений на неконструктивну поведінку. Ціннісні орієнтації як складові структури особистості характеризуються нестійкістю і легко змінюються в процесі соціалізації [5]. Проте, як зазначає В. А. Горяніна [8], не всі цінності змінюються: деякі можуть бути стабільними і для їх зміни потребується багато часу. Практика психокорекційної роботи підтверджує, що інфантильні цінності є сталими і важливими для людини, незалежно від її вікових та професійних особливостей.

Б. І. Додонов [9] розглядав цінності крізь призму емоційних переживань людини. Оскільки оцінка дійсності здійснюється індивідом за допомогою переживань, емоцій та почуттів, то автор наголосив на формуванні цінностей через емоційне прийняття певних життєвих ситуацій. Дослідник вказав на потребу в емоційному насиченні як основну складову ціннісного сприйняття. Незалежно від полярності емоцій формується потреба в них, що викликає певну спрямованість індивіда на таку діяльність, яка компенсує дефіцит емоцій і визначається цінною. Відповідно до переважаючих емоцій, які виникають у конкретний період життя людини, можна говорити про спрямованість індивіда, проте суто теоретичної класифікації такої спрямованості не може існувати. Тому особистість має свою ієрархію потреб, почуттів та емоцій, яка суттєво може відрізнятися від системи цінностей інших людей. Індивід переживає сильні емоційні стани в спогадах, інтересах, мріях, які є актуальними для нього в теперішньому житті. Тому й використовують поняття істинних та ілюзорних оцінок дійсності. Цінності людини, які простежуються в її минулих спогадах, часто формують плани на майбутнє, що визначає спрямованість особистості. За дослідженнями психодинамічного напрямку варто вказати, що цінності не лише залежать від емоцій людини, але й детерміновані емотивністю психіки, яка спричинена травматичними переживаннями.

Т. С. Яценко [14] описує категорію умовних цінностей, що стосуються сфери несвідомого. Умовні цінності поділяються на базові і ситуативні, відповідно до захисної системи психіки. Вони не повністю усвідомлюються індивідом, впливають на всі його дії та породжують ригідність і стереотипність поведінки. З умовними цінностями пов'язана інтрапсихічна тенденція “до сили”, що полягає у прагненні ствердити ідеалізацію “Я”. Пізнання умовності неусвідомлюваних цінностей, на думку дослідниці, дозволяє людині розвивати свій соціально-перцептивний інтелект, реагувати на актуальні ситуації зріло, розуміючи цінності дитинства, які можуть у дорослому житті недоречно визначати пріоритети людини, адже вони наповнені інфантильним змістом.

Аналіз стенографічних записів занять груп АСПП дозволяє проаналізувати специфіку пізнання неусвідомлюваних цінностей суб'єкта. Так, про суперечливий характер цінностей свідчить наявна розбіжність між діями протагоніста та декларованим текстом, що вербалізується у процесі психокорекційного діалогу. Особистість може проговорювати, що цінує в людях чесність, проте в реальних діях їй важко широко висловити власні почуття до близьких людей. Прикладом вказаного протиріччя виступає наслідування цінностей батьків, які для особистості є рушійними у власних досягненнях та особистих діях. Незважаючи на декларовані цінності, кожна особистість має свої індивідуальні цінності, які відображають її внутрішні переживання і

пов'язані із ситуаціями дитинства, проте вони не усвідомлені, глибоко приховані від свідомості.

Психокорекційна робота в групах АСПП базується на пізнанні внутрішніх суперечностей психіки, що дозволяє гармонізувати внутрішню психічну структуру, будувати конструктивні стосунки з іншим людьми на правах рівності, доброзичливості та підтримки. Досліджено, що людина може змінювати власну поведінку шляхом усвідомлення непродуктивності своїх попередніх дій, що досягається прийомами активного соціально-психологічного пізнання: аналіз авторських та неавторських малюнків, рольова гра, психодрама, застосування психоаналітичної інтерпретації матеріалу протагоніста тощо [14]. Умовність неусвідомлюваних цінностей людини пізнається за її емоційними реакціями (емотивністю) та очікуваннями. Таким чином, психокорекція сприяє усвідомленню власних, прихованих від свідомості детермінант поведінки, що базуються на цінностях несвідомої сфери. Респондент пізнає ілюзорність неусвідомлюваних цінностей та їх непродуктивність у реальності, що нівелює внутрішню суперечність, і, як наслідок, розв'язує особистісну проблему.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, неусвідомлювані цінності детерміновані раннім емоційним досвідом дитинства, що ґрунтується на інфантильних потребах. Через усвідомлення інфантильного змісту цінностей та їх ілюзорності досягається цілісність, гармонійність особистості, улагоджується домінантність емотивного потенціалу ціннісних детермінант. За методом активного соціально-психологічного пізнання розкриваються передумови для психокорекції емоційних станів суб'єкта, що обумовлені інфантильною позицією. Психокорекційна робота в групі АСПП сприяє формуванню зрілого світогляду та прийняття власних усвідомлених цінностей у єдності з неусвідомленими цінностями, що спрямовує енергетичний потенціал психічного в конструктивне русло. Проблема неусвідомлюваних, глибинних цінностей мало досліджена, що розширює перспективи їх подальшого вивчення.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер ; пер. Е. А. Цыпина. – СПб. : Академический проект, 1997. – 256 с.
2. Барышков В. П. Аксиология личностного бытия / В. П. Барышков ; под ред. В. Б. Устьянцева. – М. : Логос, 2005. – 192 с. – (Золотая коллекция).
3. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку громадської свідомості та самосвідомості особистості : у 2 т. / М. Й. Боришевський, М. І. Алексеева, В. В. Антоненко та ін. ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – К., 2001. – 308 с.
4. Буякас Т. М. Личностное развитие в условиях работы самопонимания, опосредованной символами / Т. М. Буякас // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 96–109.
5. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17–26.
6. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / Сергей Юрьевич Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн. : Харвест, 2007. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
7. Горбенко Ю. Л. Свідомі та несвідомі ціннісні детермінанти поведінки особистості / Ю. Л. Горбенко // Зб. наукових праць ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К., 2001, Т. III, ч. 7. – 2001. – 284 с.
8. Горянина В. А. Психология общения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Горянина. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2007. – 416 с.
9. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
10. Коломинский Я. Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы “социальной психики” / Я. Л. Коломинский // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 99–110.
11. Пенькова О. І. Сімейно-родинні ціннісні орієнтації як фактор розвитку громадської спрямованості старшокласників / О. І. Пенькова // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – 384 с.

12. Попова Е. В. “Есть ценностей незабываемая скала”. Духовные ценности в отечественной философии и литературе / Е. В. Попова // Литература в школе. – 2003. – № 7. – С. 22–26.

13. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях / Л. Н. Столович // Вопросы философии. – 2004. – № 7. – С. 86–97.

14. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

УДК 364.4

СІМЕЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Петрочко Ж. В.

*У статті розкрито сутність і значення сімейно орієнтованого підходу в соціальній роботі. Схарактеризовано концептуальне підґрунтя такого підходу, означено окремі лінії змін для успішного впровадження сімейно орієнтованого підходу в Україні: рівень сім'ї з дітьми; професійний рівень, інституційний рівень, рівень інституцій, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування.
Ключові слова: сімейно орієнтований підхід, соціальна робота, лінії змін.*

*В статье раскрыты сущность и значение семейно ориентированного подхода в социальной работе. Схарактеризованы концептуальные основы такого подхода, обозначены отдельные линии изменений для успешного внедрения семейно ориентированного подхода в Украине: уровень семьи с детьми, профессиональный уровень, уровень институций, органов исполнительной власти и местного самоуправления.
Ключевые слова: семейно ориентированный подход, социальная работа, линии изменений.*

This article reveals the essence and role of family-oriented approach in social work. The conceptual basis of this approach is defined. Certain lines of changes for successful implementation of family-oriented approach in Ukraine are pointed out, such as the level of families with children, professional level, institutional level, the level of institutions, executive authorities and local governments.

Key words: family-oriented approach, social work, lines of changes.

Постановка проблеми. У сучасних умовах різновекторних реформувальних особливого значення набувають питання розроблення та запровадження оптимальних моделей організації соціальної роботи в громаді шляхом інтеграції та взаємодії всіх її соціальних інституцій, зосередження уваги на сім'ї як основній ланці суспільства й ключовому інституті формування особистості, найкращому середовищі для зростання дитини.

Позитивно оцінюючи цілу низку попередніх зусиль держави і громадськості щодо створення системи забезпечення прав дітей, розвитку соціальної роботи в Україні, слід визнати, що більшою мірою акцент робився на покращенні інституційного механізму охорони дитинства: створювалися нові центри і служби, нові, хоча й сімейно орієнтовані, але заклади; розвивалися форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Натомість міжнародний досвід роками успішної практики доводив доцільність філософії стабільності й постійності. (Проблема важливості для дитини стабільності через забезпечення стабільної безпечної біологічної сім'ї стала об'єднувальною ідеєю щодо захисту дитини ще на початку 1900. У 70-ті роки ХХ століття право дитини на стабільну сім'ю було визнано базовим усіма цивілізованими країнами світу.) На міжнародному рівні сімейно орієнтований підхід у соціальній роботі обґрунтовано американськими вченими Джудіт С. Райкус і Рональдом Х'юз [1].

Ураховуючи зазначене, потрібно шукати нові підходи і нові рішення, аби зберегти стабільність і постійність для дитини навіть в умовах криз і суспільних перетворень. У зв'язку з цим оптимальне рішення – вивчення кращого міжнародного досвіду й упровадження в соціальній роботі в Україні сімейно орієнтованого підходу.

Мета статті – розкрити сутність і значення сімейно орієнтованого підходу у соціальній роботі; схарактеризувати окремі його змістові та процесуальні аспекти.

Упровадження в Україні сімейно орієнтованого підходу в соціальній роботі особливо актуальне нині, оскільки є бачення координат оновлення системи забезпечення прав дітей: безпека, стабільність, благополуччя.

Концептуальне підґрунтя сімейно орієнтованого підходу логічно вибудовується у зазначених координатах із наступних тверджень:

- базисом задоволення психогенних і соціогенних потреб дитини є потреба у безпеці;
- відчуття дитиною безпеки неможливе без прив'язаності до батьків, що формується лише в сім'ї;
- прив'язаність утворюється в безпечних стабільних емоційно збагачених умовах;
- такі умови й благополуччя сім'ї – запорука благополуччя дитини.

Загалом міжнародний досвід доводить, що піклування про дітей і їхніх батьків має великий синергетичний ефект, бо зусилля, спрямовані на підтримку одних, йдуть на користь іншим. Благополуччя біологічної сім'ї є запорукою благополуччя дитини, й лише благополучна особистість буде прагнути покращити суспільне середовище, виводити його на новий щабель економічного, соціального, культурного розвитку. Отож сімейно орієнтований підхід ґрунтується на визнанні того, що в більшості випадків оптимальний шлях до захисту дитини пролягає через збереження і зміцнення її біологічної сім'ї.

Відповідно до сімейно орієнтованого підходу, найбільш ефективним способом надання допомоги дітям є підтримання їхніх власних сімей таким чином, щоб члени сім'ї могли самостійно забезпечити безпеку дитини і догляд за нею. Інакше кажучи, у разі порушення прав дитини соціальні послуги надаються не тільки їй, а й усім членам її сім'ї.

Сімейно орієнтований підхід повністю відповідає базовому принципу Конвенції ООН про права дитини – якнайкращого забезпечення інтересів дітей, оскільки у ст. 15 Конвенції зазначено, що найкращі інтереси дитини – предмет основного піклування батьків. У цьому контексті потрібно підкреслити, що концентрація уваги тільки на проблемних сім'ях створює помилкове враження, що здорова сім'я не є цінністю суспільства.

Сутність сімейно орієнтованого підходу чітко простежується і крізь призму положень “Керівних принципів ООН щодо альтернативного догляду за дітьми” (2010 р.) [3]:

- усі зусилля повинні бути насамперед спрямовані на те, щоб дитина виховувалася в рідній сім'ї – держава має забезпечити для сімей доступ до усіх необхідних послуг, які б підтримували їх у виконанні батьківських обов'язків (ст. 3);
- особлива увага повинна приділятися вразливим сім'ям з дітьми;
- перш ніж буде прийнято рішення щодо вилучення дитини, слід провести ретельну оцінку її потреб із залученням усіх зацікавлених сторін та самої дитини;
- обрана форма альтернативного догляду повинна переглядатися регулярно, базуючись на потребах дитини для розвитку (ст. 5 Керівних принципів).

Для впровадження сімейно орієнтованого підходу можна визначити декілька пріоритетних ліній змін, ключова серед яких – зміна переконань щодо нових і продуктивних способів дій.

Така зміна має відбутися на рівнях:

- сімей з дітьми (рівень сім'ї);
- фахівців, які працюють з сім'ями з дітьми, громад (професійний рівень);
- відповідних організацій, органів (рівень інституцій, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування).

Рівень сімей з дітьми. Стабільності, що є філософською основою сімейно орієнтованого підходу, потрібно навчати батьків. Вони мають вміти стабільно зберігати сімейне середовище, у якому панують порозуміння, взаємоповага, любов; послідовно передавати дитині емоційне тепло протягом тривалого періоду часу, реагувати схожим чином на схожу поведінку; підтримувати довготривалі зв'язки дитини зі значущими для неї членами сім'ї та іншими дорослими.

Батьківська компетентність – це певною мірою відповідальність батьків перед дитиною, бо емоційний стан дитини залежить від стосунків з батьками, а такі стосунки обумовлюються ресурсами батьків. У чому ж секрет батьківської компетентності, на думку Ньюфелда? (до відома: Г. Ньюфелд – доктор наук, канадський психолог-девелопменталіст, автор книги “Не втрачайте своїх дітей”, яка написана у співавторстві з лікарем Габором Мате. На даний момент книгу перекладено на 10 мов. Підхід Ньюфелда побудований на теорії прихильності Джона Боулбі. Його

модель прив'язаності універсальна: її можна застосовувати як вдома, так і в навчальному закладі. Ньюфелд є засновником Інституту Ньюфелда у Ванкувері, Канада).

Секрет батьківської компетентності – любов дитини до батьків. Діти шукають відчуттів, схожості, вірності, значущості, схвалення, розуміння, любові. Для зростання і розвитку дітям потрібно пережити становлення через прив'язаність (тісний емоційний зв'язок із дорослим, відчуття захищеності й надійності, відсутність страху бути залишеним тощо). Діти мають насититися прив'язаністю, щоб потім спокійно “відірватися” від дорослих й “піти у самостійне плавання”.

У зв'язку з цим, коли ми говоримо про батьківську компетентність, маємо усвідомлювати, що це орієнтири чи стандарти благополуччя і дитини, і батьків, і сім'ї в цілому, яка є нічим іншим, як суспільством в мініатюрі, від цілісності якого залежить безпека всього великого людського суспільства.

Отже, фахівцям із соціальної роботи, соціальним працівникам потрібно вміти працювати з ресурсами батьків, щоб зміцнити їх. Це передбачає насамперед створення сімейно орієнтованих послуг на рівні громади, що підвищують батьківську компетентність. Такими послугами можуть бути:

- групи взаємодопомоги;
- клуби молодих сімей;
- школи для майбутніх батьків;
- групи підтримки для вагітних;
- консультпункти в пологовому відділенні;
- батьківські об'єднання;
- клуби справжніх татусів;
- сімейні групові наради;
- тренінги для батьків та дітей;
- сімейні туристичні походи, спортивні змагання тощо.

Підходи та механізми розвитку системи соціальних послуг знайшли відображення у проекті нового Закону України “Про соціальні послуги”, який передбачає визначення і впровадження базового пакету соціальних послуг. Зокрема, наразі мінімальний базовий комплекс соціальних послуг – це заходи з виявлення потреб, проведення оцінки потреб у соціальних послугах та організації їх надання. Передбачено, що надання мінімального базового комплексу соціальних послуг в адміністративно-територіальній одиниці забезпечує фахівець із соціальної роботи, соціальний працівник. З урахуванням факту зростання вразливості сімей, базовий пакет послуг має включати не тільки послуги з медичної допомоги та освіти, а й послуги з підтримки батьківства.

В умовах децентралізації це насамперед потрібно взяти до уваги, бо розвиток таких послуг залежить лише від ініціативи громади і від того, наскільки громада усвідомить значення негайного повернення чи призначення фахівця із соціальної роботи. Відтак у кожній громаді має бути фахівець із соціальної роботи, відповідальний за виявлення, організацію і координацію надання допомоги та підтримки вразливим особам / сім'ям з дітьми, сім'ям в СЖО.

Професійний рівень змін. Відповідно до сімейно орієнтованого підходу суб'єкт-суб'єктна взаємодія фахівця та сім'ї будується на філософії довіри і партнерства. Однак варто враховувати, що суб'єкт-суб'єктні стосунки між отримувачем соціальних послуг і надавачем таких послуг потребують старань і терпіння. Така взаємодія має базуватися на переконанні:

- нікого не можна зробити щасливим, якщо він не хоче себе відчувати щасливим;
- люди набагато більше цінують те, що здобуто своєю працею, ніж те, що дісталось їм безкоштовно.

Отже, сім'я стає суб'єктом соціальної роботи, коли розуміє можливості й шляхи вирішення життєвих проблем, усвідомлює свої сильні сторони, активно залучається до процесу надання соціальних послуг, бачить у фахівці партнера, однодумця.

У контексті сказаного нині змінюються ролі і функції фахівця із соціальної роботи / соціального працівника. Так:

1. Фахівець насамперед має вміти шукати не проблеми сім'ї / дитини, а її сильні сторони.

2. Фахівець має вміти стимулювати, наснажувати, підсилювати ресурси і сім'ї, і громади; навчитися залучати членів сім'ї у процес оцінки потреб, надання соціальних послуг і моніторингу їх якості.

За таких обставин, з одного боку, потребує перегляду зміст професійної підготовки соціальних працівників, інших фахівців соціальної сфери, а з іншого – відродження системи підвищення професійної компетентності фахівців галузі Мінсоцполітики України, зокрема ССД, ЦСССДМ та інших, щоб донести до них нові концепції, технології, методи роботи.

Щодо професійної підготовки потрібно як ніколи посилити увагу до вивчення підходів, методик, технологій роботи з сім'ями з дітьми різного віку, способів організації сімейного дозвілля, подолання внутрішньосімейних конфліктів тощо. Пріоритетом має стати вивчення технологій ведення випадку, оцінки потреб дитини та її сім'ї, сімейних групових нарад, проведення мережевих зустрічей за участю членів родини.

Ще більше посилює актуальність вищезазначеного новий виток реформування інтернатних закладів. Цей процес на сучасному етапі має виразні особливості. Так, станом на 01.01.2015 р. в Україні 774 інтернатні заклади та заклади соціального захисту дітей. В інтернатних закладах загалом виховується 103 995 дітей. Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в закладах інституційного догляду – 10 775, 93 220 дітей мають батьків. Звідси сучасне реформування інтернатних закладів – це насамперед повернення дітей у власні родини. Відтак зростає значення для соціальних працівників / соціальних педагогів оволодіння технологіями реінтеграції, оцінки потреб випускника інтернатного закладу, створення соціальної мережі підтримки сім'ї.

Рівень інституцій, органів виконавчої влади. Найвиразнішою рисою сімейно орієнтованого підходу і системи забезпечення прав дітей загалом має стати наявність у ній інтегрованих міжвідомчих процесів. Нині надзвичайно важливо максимально та ефективно інтегрувати потенціал та зусилля наявних у громадах спеціалістів (соціальних працівників, учителів, вихователів, психологів, соціальних педагогів, медиків, вихователів, працівників служб у справах дітей, органів МВС) особливо для підтримки вразливих сімей з дітьми. Для цього потрібно:

- формувати соціально-педагогічне мислення у різних суб'єктів соціуму, які беруть участь у роботі з дітьми, щоб усі правильно розуміли, що таке найкращі інтереси дитини;

- навчати спільних педагогічно доцільних технологій роботи, що центруються на активності дитини і членів її сім'ї, громади. На сьогодні, без сумніву, об'єднувальним й ефективним стане розроблення спільного міжвідомчого інструментарію роботи з сім'ями з дітьми з різними ознаками вразливості. Важливими є також спільне планування, взаємоінформування, реалізація спільних проектів тощо.

Громади, в яких має місце міжвідомча взаємодія, розвиваються сімейно орієнтовані соціальні послуги, в центрі уваги перебуває дитина, а її благополуччя і безпека визначаються незаперечним пріоритетом, – є громадами, дружніми до сім'ї та дитини.

Створення таких громад покликане гарантувати права дітей на: безпеку; участь у житті суспільства, ухвалення рішень стосовно свого села, міста, громади; отримання оптимальних послуг з охорони здоров'я, освіти, культури; нормальні санітарні умови життя та доступ до чистої води; захист від жорстокого поводження і насильства; проживання на озелененій і чистій від забруднення території тощо.

У громаді, дружній до сім'ї та дитини, батьківство завжди в радість. Сім'ї з дітьми усвідомлюють шляхи підвищення свого потенціалу, соціальні послуги для них є адресними і доступними. Така доступність забезпечується через максимальне наближення послуг до місця проживання дитини та сім'ї і через мінімізацію інституційних послуг.

У громаді, дружній до сім'ї та дитини, органи місцевого самоврядування з усією відповідальністю ставляться до розвитку превентивних соціальних послуг для сімей і дітей, надання допомоги на ранніх етапах вразливості. Тут розробляються і реалізуються комплексні програми поліпшення обслуговування соціально незахи-

щених громадян, створюються й удосконалюються послуги лише відповідно до потреб дітей та сімей з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах.

На сучасному етапі необхідність розвитку громад, дружніх до дитини, обумовлюється міжнародними орієнтирами і стандартами, й зокрема положеннями постанови Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей (2010). Окрім цього, міжнародний досвід презентує доцільність й успішність функціонування низки інституцій (пологових стаціонарів, клінік, шкіл) і територій, дружніх до дитини. Зокрема, рух територій (міст, інших населених пунктів), дружній до дитини, вже другий десяток років заохочується і підтримується Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ).

Висновки. Таким чином, сімейно орієнтований підхід передбачає об'єднання потенціалу і можливостей різних соціальних інституцій, працівників соціальної сфери, громадськості для запровадження на партнерських засадах комплексу інтегрованих послуг, спрямованих на забезпечення потреб дітей та молоді, їхню соціалізацію, зміцнення інституту сім'ї, формування засад відповідального батьківства, підтримку найбільш вразливих громадян. Загалом ідея збереження сім'ї як основного інституту успішної, позитивної соціалізації дитини повинна стати найважливішою частиною загальнонаціональної ідеї, здатної консолідувати суспільство і стимулювати його відродження.

Література

1. Райкус Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска : практ. пособие : в 4 т. / Дж. Райкус, Р. Хьюз. – СПб. : Питер, 2009.
2. Сімейно орієнтована соціальна робота: практичні аспекти : конспект лекцій / за заг. ред. В. О. Кузьмінського, С. С. Лукашова. – К. : Молодь, 2010. – 128 с.
3. Керівні принципи ООН щодо альтернативного догляду за дітьми [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://4children.in.ua/wp-content/uploads/2013/02/UN-Guidelines-on-Alternative-Care_SOS_ISS_web_ukr.pdf. – Назва з екрана.

УДК 364.442.2:316.47:82-83

НЕНАСИЛЬНИЦЬКЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПОБУДОВИ ДІАЛОГУ ПРАЦІВНИКА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ З КЛІЄНТОМ

Петушкова Л. А.

У статті висвітлено сутність концепції ненасильницького спілкування. Визначено переваги ненасильницької комунікації соціального працівника. Описано основні складові методу ненасильницького спілкування та зазначено шляхи використання методу в роботі соціального працівника з клієнтом.

Ключові слова: метод ненасильницького спілкування, спостереження, емоції, потреби, прохання, емпатія, самоемпатія.

В статье представлена сущность концепции ненасильственного общения. Определены преимущества ненасильственной коммуникации социального работника. Описаны основные составляющие метода ненасильственного общения и указаны пути использования метода в работе социального работника с клиентом.

Ключевые слова: метод ненасильственного общения, наблюдения, эмоции, потребности, просьбы, эмпатия, самоэмпатия.

The article explains the concept of non-violent communication. The advantages of non-violent communication of a social worker are outlined. Basic components of non-violent communication are described and ways of using this method in social work are shown.

Key words: method of non-violent communication, observation, emotions, needs, requests, empathy, self-empathy.

Постановка проблеми. У своїй професійній діяльності соціальний працівник має справу з різними сферами життя людини в суспільстві: здоров'я, право, освіта, планування сім'ї, зайнятості населення тощо. Він надає групові та індивідуальні консультації, працює з випадками різного рівня складності, проводить профілактичні заходи. В нашому суспільстві соціальні працівники є провідниками соціальних змін, тому для досягнення максимальної ефективності він має знати закономірності процесу комунікації.

Спілкування відіграє провідну роль у житті людини. Без нього складно уявити процес виховання, формування, розвитку особистості, міжособистісні контакти, а також управління, обслуговування та інші види діяльності в різних сферах нашого життя. Соціальному працівнику в межах своїх посадових обов'язків потрібно постійно спілкуватися з людьми, вислуховувати їхні проблеми і переживання, допомагати, підтримувати їх. Тобто у соціальній сфері спілкування із фактора допоміжного переходить у професійно значущий, без якого соціальна робота неможлива.

Важливою особливістю діяльності соціального працівника є вміння вести діалог, організувати процес комунікації, управляти ним, уміти вислухати, переконати, мотивувати клієнта, створити атмосферу довіри, зняти напругу тощо [1]. Тому поруч із професійними знаннями і вміннями здатність вести діалог і досягати успіху в комунікації є однією з найважливіших якостей професійної майстерності соціального працівника, яка базується на ненасиллі та емпатії.

Як зазначила Л. А. Петровська, комунікативна компетентність соціального працівника має подвійний зміст: це емпатійність, знання про шляхи орієнтації в різних ситуаціях, вільне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування [3].

Метою статті є проаналізувати концепцію ненасильницького спілкування М. Розенберга та визначити особливості використання соціальним працівником ненасильницької комунікації у роботі з клієнтом для побудови ефективного діалогу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз моделей спілкування, розроблених психологами, дозволяє виділити ті способи комунікацій, яких слід уникати в спілкуванні. Їх перелік допоможе розпізнавати насильство і ненасильство в спілкуванні, виявляти "провокації" в побудові діалогу з клієнтом, розуміти, що ми говоримо таке, на що нашому співрозмовнику важко відповісти з відкритістю і симпатією до нас.

Виділяють такі способи взаємодії, характерні для насильницького спілкування:

- вимога, наказ, команда, інструкція;
- вказівка на те, що “ти повинен”;
- оцінка-ярлик, в тому числі і похвала-порівняння, рейтинг, діагноз, критика,

вирок;

- докір, звинувачення;
- попередження, пересторога, погроза;
- мораль, проповідь, нотація, моралізаторство;
- готові рішення, категоричні підказки, поради;
- висміювання, зверхній гумор, іронія, сарказм;
- допитування, розслідування;
- узагальнення (“всі ви ...”, “ніхто з вас...”, “ви завжди...”, “ви ніколи...” тощо);
- ігнорування або заперечення почуттів іншого;
- втеча від розмови, мовчання.

Таке насильницьке спілкування конфліктогенне і руйнівне для відносин між партнерами, для психічного та соматичного здоров'я кожного з них.

Крім того, насильницьке спілкування проявляється в нав'язуванні зразків для наслідування і прикладів правильної, з погляду одного із співрозмовників, поведінки. Таким чином, відносини, продиктовані даним типом спілкування, можна охарактеризувати як відносини підпорядкування і придушення. У таких випадках клієнт відчуває почуття провини, страху, в той час як працівник соціальної сфери відчуває явну антипатію до партнера у комунікації. Все це, безсумнівно, позначається на продуктивності будь-якого спілкування, у тому числі й у рамках соціального супроводу.

Оскільки комунікація є однією з необхідних умов налагодження і побудови продуктивних відносин між соціальним працівником і клієнтом, виникає потреба у подоланні насильницького спілкування і, відповідно, необхідний спосіб реалізації ідей ненасильства в професійному спілкуванні.

Однією з таких ідей є концепція ненасильницького спілкування або ненасильницької комунікації, розроблена американським психологом Маршаллом Б. Розенбергом. З моменту заснування Центру ненасильницького спілкування цей метод набув широкої популярності. Його вважають ефективним засобом вирішення конфліктів на особистому, професійному та політичному рівнях. М. Розенберг проводив та його послідовники далі продовжують навчання методу і впровадження “програми миру” в 70 країнах.

Ненасильницьке спілкування визначається М. Розенбергом як спосіб спілкування й одночасно метод налагодження відносин між людьми [2]. В рамках даної концепції основна увага приділяється забороні використання комунікацій, які можуть бути витлумачені співрозмовником як оцінювання, спроба викликати в нього почуття провини, критика чи вимога – тобто все, що є характерними рисами насильницького спілкування. Саме тому концепція М. Розенберга й отримала назву ненасильницького спілкування, або ще “мова життя”.

Чим корисний цей метод для соціальних працівників і як вони можуть його використати у роботі з клієнтом? Метод ненасильницького спілкування М. Розенберга допомагає людям навчитися висловлювати свою думку, слухати інших і вирішувати конфліктні ситуації, фокусуючи свою свідомість на тому, що вони спостерігають, відчувають, чого потребують і про що просять. Ненасильницьке спілкування допомагає створити певний рівень душевного зв'язку між людьми, допомагає їм цінувати почуття й потреби (свої та оточення) і створює відносини, в яких люди знаходять радість у тому, що допомагають один одному.

Особливість ненасильницького спілкування полягає у прагматичній простоті методу. У будь-який момент часу існує два способи зблизити душевний зв'язок і порозуміння: висловити свої власні почуття і потреби, емпатично почути почуття і потреби іншого.

Метод ненасильницького спілкування спрямований на три аспекти:

- емпатія до самого себе (глибоке і співчутливе усвідомлення власного досвіду);
- емпатія до іншого (сприйняття іншого з глибоким розумінням / співпереживанням);

- справжнє вираження самого себе (автентичне вираження, яке може надихнути інших і спонукати до розуміння та співпереживання).

Ненасильницьке спілкування складається з чотирьох основних компонентів, а саме: спостереження, почуття, потреби, прохання.

Перший компонент методу ненасильницького спілкування передбачає розділення спостереження від оцінки. Соціальний працівник має чітко означити те, про що він і його клієнт говорить, спостерігаючи та аналізуючи те, що він бачить, чує, не надаючи цьому оцінки. "... Змішуючи ці поняття, ми зменшуємо ймовірність того, що від нас почують те, що ми мали намір сказати. Натомість, інші почують критику і будуть захищатись від наших слів" [2].

Інакше кажучи, соціальний працівник має навчитися розрізняти спостереження та оцінювання і відокремлювати їх один від одного, оскільки їх поєднання викликає у клієнта відчуття, що він піддається критиці, і це змушує його чинити опір. Відповідно, довірчі стосунки між соціальним працівником та клієнтом у подібних умовах стають неможливими.

Другим компонентом, необхідним для того, щоб висловитись, є розуміння власного емоційного стану та вміння ідентифікувати емоції клієнта. Для того щоб висловлювати широку гаму почуттів, які ми відчуваємо в даний момент, важливо розвивати словниковий запас. При цьому важливо відрізнити один від одного почуття і думки, почуття й оцінку свого стану, а також почуття та оцінку, яку ми отримуємо з боку інших, так само як і їхні реакції на наші почуття. Коли соціальний працівник виробить свій словник почуттів, це допоможе йому чітко і правильно називати чи ідентифікувати емоції, в результаті стане набагато легше порозумітися з клієнтом. У концепції ненасильницького спілкування виокремлюють відчуття від слів та тверджень, що описують думки, оцінки та інтерпретації.

Усвідомлюючи емоції та почуття, ідентифікуючи їх, соціальний працівник може зрозуміти причину їх виникнення і краще, в першу чергу, зрозуміти себе, а потім й іншу людину. Це допоможе йому дізнатися про свої незадоволені потреби та знайти способи їх задовольнити.

Неприємні емоції часто бувають важкими й обтяжливими, тому їх хочеться позбутись. Науковці дослідили, що тривалі негативні переживання мають шкідливий вплив на здоров'я і благополуччя людини. Проте автори методу ненасильницького спілкування пропонують використати ці емоції на користь для себе. За допомогою усвідомлення та споглядання на свій емоційний стан людина може чіткіше розуміти, що саме їй так важливо в тій чи іншій ситуації.

Всі емоції, які переживає людина, за теорією М. Розенберга, мають корисне значення, тільки є емоції, що свідчать про те, коли наші потреби задоволені і коли незадоволені. Емоції є дороговказом до наших потреб [2].

Наприклад, такі приємні емоції, як радість, піднесення і натхнення, можуть свідчити про те, що людина усвідомлює власну значущість і свій вклад у благополуччя оточення. Неприємні емоції сигналізують про те, що потреби людини незадоволені.

М. Розенберг зазначає, що при висловлюванні наших почуттів краще використовувати слова, які відносяться до конкретних емоцій, а не загальні і розмиті. Наприклад, коли ми кажемо "Я від цього добре почуваюсь", то слово "добре" могло означати "радісно, натхненно, полегшено" чи низку інших емоцій. Такі слова, як "добре" чи "погано", заважають слухачу почути, що ж насправді ми відчуваємо.

Ще однією складовою ненасильницького спілкування, згідно з концепцією М. Розенберга, є підтвердження потреб, що лежать в основі власних почуттів. Автор концепції позначає даний компонент як "взяття відповідальності за свої почуття" [2].

"Все, що ми робимо, – ми робимо для задоволення наших потреб. Якщо цей принцип ми будемо застосовувати й до інших, ми побачимо, що у нас немає реальних ворогів, і все те, що інші роблять стосовно нас, – це найкраще, що вони знають, намагаючись задовольнити свої потреби", – писав М. Розенберг [2].

Соціальному працівнику варто пам'ятати, що потреби – це та життєва енергія, що стимулює нас виживати, розвиватися і бути здоровими. Якщо потреби незадоволені, тоді ми шукаємо способи їх задовольнити. В усіх культурах потреби є однаковими, тільки є різні способи для їх задоволення.

Як писав А. Маршалл, “потребам і бажанням людини немає числа”, психолог М. Аргайл відзначає приблизно те ж саме: “Нам поки що невідомий повний перелік людських потреб”.

Вельми цікавим є той факт, що найчастіше ненасильницька поведінка являє собою вираження наших власних почуттів і потреб, проте критика нерідко викликає у співрозмовника захисну реакцію, яка полягає в самозахисті або “контратаці”. Значить, розуміння взаємозв'язку власних почуттів і потреб полегшує побудову ненасильницького спілкування. Слід зазначити, що на шляху до формування “емоційної відповідальності” індивід переживає три стадії, що послідовно змінюють одна одну: “емоційне рабство”, тобто впевненість у власній відповідальності за почуття, що виникають у співрозмовника; “виклик” або відмова від визнання власної байдужості до почуттів інших, і “емоційна свобода”, що є розумінням відповідальності за власні почуття, а не почуття оточення, і усвідомлення неможливості задоволення їхніх потреб за власний рахунок [2].

Особливо важливо вміти ідентифікувати незадоволені потреби в ситуаціях, коли емоції так заповнюють увагу, що, здається, усе валиться з рук і безповоротно втрачається. Якщо людина в такій ситуації зможе визначити незадоволену потребу, то емоції, як правило, вщухають (їх місія – донести стан потреби – виконана) і вивільняється змога подумати, як задовольнити ту саму потребу іншими способами (зараз чи у майбутньому). Така навичка важлива соціальному працівнику під час визначення потреб клієнта та планування роботи з ним.

Для ефективної усвідомленості власних потреб людині потрібне з'єднання з собою. Це означає, що вона має цікавитися тим, що відбувається у неї всередині, має зрозуміти свої почуття і потреби (самоемпатія). Самоемпатія (емпатія до себе) є потужним ресурсом у роботі з самоосудом, засудженням інших, емоційним переповненням гнівом, зверненням до себе з проханнями (і шанобливим ставленням до власного “ні!”), відточуванням навички відчувати внутрішній спокій навіть тоді, коли потреби не задовольняються. А це так важливо у роботі соціального працівника, адже розуміння свого власного стану допоможе знайти ефективний засіб попередження “професійного вигорання”.

Коли соціальний працівник не прямо, а опосередковано висловлює думку про потреби за допомогою оцінок, діагнозів, додумувань, то, зазвичай, клієнт чує критику. Відповідно свою енергію він спрямовує на самозахист чи контратаку. Якщо ж соціальний працівник хоче отримати відповідь із співпереживанням, він повинен іншим говорити про свої потреби, не використовуючи інтерпретацію чи діагностику поведінки людей, що оточують його. Адже чим міцніше він зможе поєднати свої почуття з потребами, тим легше йому буде відповісти іншим емпатійно. М. Розенберг зазначав: “Поєднуйте ваші почуття з потребами. Говоріть “Я відчуваю..., тому що я...” [2].

Дуже часто люди думають, що ненасильницьке спілкування – це практика комунікації з іншими людьми. Це, звичайно, так. Але, крім цього, ненасильницьке спілкування – це метод, який допомагає розібратися в тому, як ми живемо, і зрозуміти, що ми думаємо про життя. Крім того, ненасильницьке спілкування сприяє усвідомленості, як підтримати особисті, міжособистісні та соціальні зміни, допомагає з'єднатися з собою, а також змінити своє життя.

Головне завдання з'єднання з собою – робити правильний вибір і відчувати внутрішню свободу відносно до свого життя і до того, чим людина займається. Справжня внутрішня свобода виникає, коли є зв'язок із собою. Без цього людина, в основному, діє за звичкою, а ці звички не обов'язково відповідають її потребам.

Тому для того щоб навчитися емпатійно розуміти клієнта, соціальному працівнику важливо навчитися розуміти свої власні потреби. Які потреби він хоче задовольнити, вибираючи нові способи поведінки? Які потреби він намагається задовольнити тими способами, які використовує зараз?

Всі потреби важливі. А погляд всередину нас – найважливіший, тому що якщо ми зосередимося тільки на тих змінах, яких хочемо досягти, ми можемо почати пересиливати себе, щоб досягти цих змін. Це призведе або до внутрішнього опору змінам, або ми отримаємо напад самоправства. Спроби зміни і опір цим змінам можуть призвести до самоосуду, подразнення, глибокої фрустрації, зневіри і навіть депресії. Процес створення внутрішньої впевненості в тому, що людина буде уважно

ставитися до всіх своїх потреб, сприяє глибокому прийняттю себе і внутрішньому спокою, що, в свою чергу, сприяє внутрішньому зростанню.

Крім перерахованих компонентів, ненасильницька комунікація також включає в себе вільні від вимог прохання.

Чому клієнти інколи негативно реагують на прохання соціального працівника? Чому деякі прохання насправді ними не є? Або ще гірше – клієнт погодився, але не зробив, а згодом заперечив, що ви взагалі про щось його просили? А, можливо, ви якраз були тим, до кого було звернене прохання? І тепер з'ясовується, що людина гнівається на вас, тому що ви щось не зробили (можливо, ви хотіли це зробити), тому що не пам'ятаєте, щоб вас про це просили або ви щось таке пригадуєте, але ви впевнені, що нічого не обіцяли.

Соціальний працівник може звалити провину за те, що робота з клієнтом переросла в конфліктну ситуацію, на самого клієнта, його безвідповідальність, споживацьку поведінку тощо, але, проаналізувавши свої висловлювання, він зрозуміє, що якби вмів краще формулювати прохання (і, що важливо, усвідомлювати, що в даній ситуації прохання не схоже на вимогу), його почули б. Або він зрозумів, що його не почули, і тоді не очікував би виконання прохання.

Ці сценарії в соціальній роботі зустрічаються частіше, ніж хотілося б. Можливо, це тому, що в нашій культурі не прийнято говорити про наші потреби (“Пристойні люди не ставлять інших у скрутне становище”, “Сам собі не допоможеш, ніхто тобі не допоможе” тощо) або просто тому, що нас вчать неефективних стратегій – говорити іншим, що їм потрібно.

Тому соціальному працівнику важливо розвивати розуміння відмінності між проханням і вимогою. Якщо соціальний працівник, звертаючись із проханням, насправді висловив вимогу і отримав відповідь клієнта “ні”, то, зазвичай, він почне засуджувати цю людину: “Егоїст! І це після всього, що я для нього зробив!” тощо. Ще він може застосувати явне або неявне покарання або помсту: “Можливо, наступного разу я йому взагалі відмовлю, невдячний!”

М. Розенберг зазначає, що одним із способів перевірки, вимога це чи прохання, є запитання до себе: “Я дійсно вважаю, що на моє питання є тільки одна відповідь, і лише та, яку я хочу почути?” Нелегко помітити, що ми звертаємося до інших з вимогами, а не проханнями.

Але в разі, коли вашою основною / єдиною реакцією на відмову є уникнення, до того ж, якщо ви при цьому ще й трохи дратуєтеся від цього, ви і ваш клієнт втратите багато можливостей і зазнаєте безліч розчарувань [2].

Отже, якщо соціальний працівник чесно зізнався собі в своїй схильності вимагати від клієнтів, а не використовувати прохання, то що робити? М. Розенберг зазначає, що варто заглянути всередину себе і почути: “Наскільки я розумію, в даний момент для мене є тільки один варіант відповіді: “так”, і я не готовий шукати інші рішення. Я дуже розгніваюся, якщо він не погодиться” [2]. Це означає, що соціальному працівнику доведеться виконати невелику (або велику) внутрішню роботу до того, як висловити своє прохання клієнту, особливо, якщо він гнівається.

У концепції ненасильницького спілкування гнів розглядається як стан, коли людина:

- чогось дуже хоче і не отримує цього;
- каже собі, що хтось повинен дати їй це;
- готова говорити або діяти таким чином, що точно не отримає того, що їй потрібно. А навіть якщо хтось і дасть їй те, чого вона потребує, то всім “це дорого обійдеться” – вона буде гніватися, а інша людина буде відчувати страх, провину або сором [2].

“Гнів і критика є трагічним (самовбивчим) вираженням незадоволеної потреби. Трагічним, тому що ми ще далі віддаляємо свою потребу від задоволення”, – зазначив М. Розенберг. “Водночас, коли ми старанно прислухаємося до них, то вони вказують на незадоволену потребу. Ми можемо навчитися цінувати їх, тому що через них ми налагоджуємо зв'язок з “критиком” – байдуже, чи він сидить у нас самих, чи ним є інша людина”, – вказує І. Каусхат, послідовник М. Розенберга, сертифікований тренер з ненасильницького спілкування. Вони зазначають, що коли людина вимагає чогось, це зазвичай означає, що вона дуже до чогось прив'язана,

що є щось, чого їй так хочеться, що вона не може вести діалог і / або що в її свідомості вже є якась думка про людину, у якої вона хоче щось попросити.

Майстри ненасильницького спілкування рекомендують у такому разі взяти тайм-аут (звичайно, якщо це не крайня ситуація, коли “горить хата” або потрібно за 5 хвилин прийняти фінансове рішення, щоб уникнути катастрофи). Цей час можна використовувати для емпатії, щоб зрозуміти, якими є насправді потреби і які є варіанти дій, якщо прохання не задовольнити.

Емпатія відповідно до концепції ненасильницького спілкування – це не співчуття чи згода, це один з головних процесів методу, який залежить від умілого внутрішнього діалогу або від того, хто дійсно вміє, не засуджуючи, емпатично слухати. М. Розенберг зазначає, що людина може лише тоді почути іншу сторону, коли вона думками і серцем відкрита до слухання. Це означає, що вона отримала стільки емпатії, скільки було необхідно для того, щоб висловити біль. Тоді можна налагодити справжній емоційний зв'язок.

Отже, соціальний працівник має пам'ятати, що прохання до клієнта мають бути чіткі і лаконічні, клієнт повинен точно знати, який відгук і який результат він повинен отримати. Адаже згідно з концепцією ненасильницького спілкування, якщо люди роблять зі страху, провини чи сорому те, чого ми хочемо, в кінцевому рахунку це нікому не приносить задоволення і не вирішує проблему.

Перетворити закриті прохання на відкриті можна так: “Можеш підписати зараз? Якщо не можеш, скажи, що заважає тобі це зробити”. Або “Скажи, чи є щось, що заважає тобі стовідсотково погодитися на заняття з відповідального батьківства два рази на тиждень?” Такі прохання допомагають “грати на одному полі” – тоді соціальний працівник і клієнт можуть по-справжньому зрозуміти один одного. Іноді це сприяє прийняттю рішень, про які спочатку і не думали.

Варто зазначити, що всі чотири кроки не є обов'язковими у всіх ситуаціях. Соціальному працівнику варто уникати наступних фраз: “Ви змушуєте мене відчувати...”, “Я відчуваю... тому що ви зробили...”, і особливо “Ви змушуєте мене нервувати”. Такі слова покладають відповідальність за почуття соціального працівника на клієнта, вони пропускають ідентифікацію потреб, які є причиною його почуття. Краще сказати так: “Коли ви зробили..., я відчувала..., тому що мені було необхідно...”

Таким чином, М. Розенберг чітко описує базову основу ненасильницького спілкування, яку може використати соціальний працівник у роботі з клієнтом, а також пропонує алгоритм її побудови, що є чіткою послідовністю операцій, неухильне дотримання якої має першочергове значення для формування вміння виражати себе й емпатично розуміти клієнта, будувати з ним діалог.

Література

1. Курилович Н. В. Сущность, структура и содержание культуры профессионального общения будущего специалиста социальной работы / Н. В. Курилович // Социально-экономические явления и процессы. – 2010. – № 4. – С. 139–144.
2. Розенберг М. Язык жизни. Ненасильственное общение / М. Розенберг. – София, 2009. – 272 с.
3. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

УДК 159.923:159.97

ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВА ФАХОВА СКЛАДОВА У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Розвадовська Т. В.

Стаття розкриває поняття просвітницької роботи соціального педагога. Автор аналізує такі основні поняття, як “соціально-педагогічна робота”, “соціально-педагогічна діяльність”, “просвітництво”, “просвітницька робота”, у суміжних із соціальною педагогікою науках. На основі даного аналізу автор надає визначення такому поняттю, як “просвітницька робота соціального педагога”; окреслює її мету, основні напрями, форми та методи.

Ключові слова: просвітницька робота, соціальна педагогіка, соціально-педагогічне проектування, соціально-педагогічна робота, просвітницька робота соціального педагога.

Статья раскрывает понятие информационно-воспитательной работы социального педагога. Автор анализирует такие понятия, как “социально-педагогическая работа”, “социально-педагогическая деятельность”, “информационно-воспитательная работа”, в смежных с социальной педагогикой науках. На основе данного анализа автор предоставляет собственное определение такого понятия, как “информационно-воспитательная работа социального педагога”; определяет ее цель, основные направления, методы и формы.

Ключевые слова: социальный педагог, информационно-воспитательная работа, социально-педагогическая работа, социально-педагогическое проектирование, информационно-воспитательная работа социального педагога.

The paper reveals the concept of educational work of a social teacher. The author analyzes such basic concepts as socio-pedagogical work”, socio-pedagogical activities”, enlightenment”, educational work” in sciences related to social pedagogy. Based on this analysis, the author gives a definition of the concept of educational work of a social teacher” and outlines its objective, main directions, forms and methods.

Key words: educational work, social pedagogy, socio-pedagogical projects, socio-pedagogical work, educational work of a social teacher.

Постановка проблеми. Просвітницька діяльність в Україні має переважно профілактичний характер. Актуальність просвітницької роботи у професійній діяльності соціального педагога зумовлена тим, що вона майже не визначається у науковій літературі як окремий вид роботи. У соціально-педагогічному контексті просвітницька робота соціального педагога найчастіше розглядається як складова профілактичної роботи. Але разом з тим профілактична робота не розкриває повної суті просвітницької роботи соціального педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основу дослідження становлять наукові положення та висновки щодо: трактування терміна “просвітництво” (В. С. Політкарпов, Л. Т. Левчук, В. С. Гриценко, М. І. Горлач та ін.); обґрунтування просвітницької роботи, її форм та методів (О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Зверева, А. Й. Капська, Т. В. Дуткевич, О. В. Паскаль, Р. Х. Вайнола, З. М. Шевців, М. В. Шахрай та ін.).

Мета статті. На основі аналізу таких понять, як “соціально-педагогічна робота”, “соціально-педагогічна діяльність”, “просвітництво”, “просвітницька робота” у суміжних із соціальною педагогікою науках, таких як філософія та психологія, вивести термін “просвітницька робота соціального педагога”, окреслити її мету, основні напрями, завдання, форми та методи.

Основний матеріал. Поняття “просвітництво” походить з XVII століття. Просвітництво – хронологічна доба середини XVII–XVIII століття. Термін “просвітництво” використовували такі філософи та мислителі того часу, як Ф.-М. А. Вольтер, Й.-Г. Гердер. Остаточо цей термін закріпився завдяки І. Канту (“Що таке просвітництво?”, 1784 р.) [1].

Основні характерні риси доби Просвітництва:

– Представники доби Просвітництва прагнули перебудови усіх суспільних відносин на основі розуму, справедливості та рівності; сповідували “культ розуму”; вважаючи, що за його допомогою можливо змінити систему громадського та духовного життя суспільства.

– Рушійною силою “культу розуму” було розповсюдження передових ідей, знань та покращення моральності суспільства. Представники доби Просвітництва важливу роль надавали освіті, докладали значних зусиль для поширення знань серед усіх верств суспільства. Просвіта, на думку мислителів того часу, відіграла важливу роль у прогресивному розвитку суспільства у руслі загального добра та справедливості, включаючи у себе не тільки освіту як таку, а й громадське та моральне виховання.

– Філософи доби Просвітництва прагнули розкввати розум людини, що сприяло їх політичному розкріпаченню, вмінню критично мислити та оцінювати; вони вірили в людину, в її розум та високе покликання, продовжуючи, таким чином, гуманістичні ідеї доби Відродження [4].

Отже, Просвітництво можна охарактеризувати як цивілізаційно-культурну течію періоду переходу від феодального до індустріального суспільства. Видатні філософи доби Просвітництва пропагували становлення “культу розуму”, яке б ґрунтувалось на природному рівноправ'ї людей, політичній свободі та громадянській рівності [4].

Виходячи з основних ідей та характеристики доби Просвітництва, можна виокремити поняття “просвітницька робота” у філософському контексті.

Просвітницька робота має на меті “просвітити”, надати певні знання, передові ідеї людині, які б допомогли їй особистісно зростати, розширити горизонти своїх знань та критично мислити. Крім того, передача знань має виконувати не тільки інформаційну функцію, але й містити у собі виховний процес на засадах гуманізму.

Окремим видом роботи у психології виокремлюють просвітницьку роботу як один із найважливіших видів діяльності практичного психолога. Просвітницька робота практично психолога відрізняється від профілактичної роботи. Просвітницька робота має на меті поширення психологічних знань, а не попередження можливих ускладнень у житті людини, групи людей чи соціуму. Отже, просвітницька робота розглядається у широкому та вузькому розумінні. У широкому – будь-яка діяльність служби має спрямовуватись на психологічну просвіту людей, ознайомлюючи їх зі специфікою діяльності практичного психолога, її методами та можливостями. Вузьке розуміння просвітницької роботи розглядається як цілеспрямовані дії практичного психолога, що спрямовані на поширення психологічних знань.

Виокремлюють основні завдання просвітницької роботи:

– допомога в усвідомленні громадянами цілей, завдань та можливостей соціально-психологічної служби, розумінні кола проблем, що можуть бути розв'язаними за допомогою психолога; формування уявлення, куди та до якої саме служби можна звернутись у разі виникнення різного виду психологічних труднощів;

– підвищення психологічної компетентності населення з метою формування навички самостійного вирішення певних проблем чи конфліктів, які можуть виникати у повсякденному житті, як в особистому, так і професійному;

– підвищення психологічної культури суспільства, оскільки для вирішення більшості соціальних конфліктів чи негараздів потрібні певні знання з психології. Крім того, потрібно враховувати психологічні чинники виникнення проблем.

Форма просвітницької роботи залежить від специфіки сфери функціонування психологічної служби і може включати у себе: лекції, виступи на семінарах і нарадах, бесіди, круглі столи, консультації, методичні листи і рекомендації, тренінги, диспути, виступи у пресі, радіо та телебаченні тощо.

Загальні завдання та форми реалізації просвітницької роботи можуть корегуватись та конкретизуватись залежно від сфери соціальної практики, в межах якої функціонує соціально-психологічна служба [2, с. 152–156].

Отже, у психологічному контексті просвітницька робота, як і в філософському, містить у собі виховний процес, який стосується довіри до психологічної служби та допомоги, зацікавленні людей вивченням психології для вирішення різного виду конфліктів, які можуть виникати у повсякденному житті чи професійній діяльності.

У соціально-педагогічному контексті просвітницька робота соціального педагога найчастіше розглядається як складова профілактичної роботи.

Але разом з тим профілактична робота не розкриває повної суті просвітницької роботи соціального педагога. Для початку проаналізуємо термін “соціально-педагогічна робота”.

За визначенням І. Д. Зверєвої, соціально-педагогічна робота являє собою різновид професійної діяльності соціального педагога, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її культурних і духовних потреб або відновлення соціально схвалюваних способів життя людини. Тобто відновлення соціально прийнятної поведінки людини [5, с. 256].

О. В. Безпалько надає таке визначення: “Соціально-педагогічна робота – це різновид соціально-педагогічної діяльності, яка здійснюється у певній соціальній інституції та спрямована на точно визначений об’єкт впливу” [3, с. 186]. Дослідниця зазначає, що залежно від того, на кого спрямована діяльність, доречно вести мову про соціально-педагогічну роботу з різними категоріями дітей, молоді, дорослих або окремими соціальними групами, з урахуванням місця, де вона відбувається. Фахівець може працювати з конкретною особистістю чи соціальною групою на рівні суб’єктивної взаємодії. Таким чином, поняття “соціально-педагогічна робота” характеризує соціально-педагогічну діяльність у площині безпосередньої соціальної практики у чітко окреслених умовах [3, с. 186].

Отже, соціально-педагогічна робота розглядається як різновид соціально-педагогічної діяльності. Проаналізуємо що являє собою соціально-педагогічна діяльність.

Соціально-педагогічна діяльність є різновидом професійної діяльності, яка спрямована на досягнення суспільно важливого результату. А. Й. Капська визначає соціально-педагогічну діяльність як надання допомоги людині, сім’ї, певній соціальній групі шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки. Мета соціально-педагогічної діяльності – сприяння у вирішенні певних проблем. Д. І. Зверєва зазначає, що застосування поняття “соціально-педагогічна діяльність” має на увазі педагогічну діяльність за умови дефіцитів, які можуть вплинути на спосіб життя людини та її поведінку [6, с. 353].

Отже, соціально-педагогічна діяльність – це різновид професійної діяльності, що спрямована на реалізацію завдань соціального виховання, створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалюваних способів життєдіяльності. Пріоритетом соціально-педагогічної діяльності є допомога у позитивній соціалізації особистості, зокрема інтеграції у суспільство; допомога у розвитку особистості, її вихованні, освіті, професійному самовизначенні. Головним у соціально-педагогічній діяльності є створення для особистості приймаючого та підтримуючого середовища, створення якісних соціальних стосунків, формування у людини навичок самоорганізації, саморозвитку та самозабезпечення своїх потреб.

Таким чином, базуючись на аналізі понять “просвітництво”, “просвітницька робота”, “соціально-педагогічна робота”, “соціально-педагогічна діяльність”, визначаємо, що просвітницька робота соціального педагога повинна включати у себе елементи соціального виховання. Соціальне виховання – це процес та результат цілеспрямованого впливу на людину для оволодіння та засвоєння нею загальнолюдських та спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування позитивних ціннісних орієнтацій, соціально значущих якостей [7, с. 292].

Просвітницька робота соціального педагога – це різновид професійної діяльності, яка спрямована на передачу певних знань та інформації про певні соціально-педагогічні проблеми у соціумі, виховання особистісного ставлення до соціально-педагогічної проблеми на засадах гуманізму. Відповідно, соціально-педагогічну проблему ми трактуємо як наявність певної соціальної проблеми чи проблеми соціальної взаємодії в індивіда, виникнення чи загострення якої залежить від сприйняття та осмислення цієї проблеми не тільки індивідом, але й соціальним оточенням.

Метою просвітницької роботи соціального педагога є формування адекватного сприйняття суспільством певних проблем інших індивідів за допомогою надан-

ня об'єктивної інформації про походження та особливості виникнення даних проблем.

Завдання:

- інформування суспільства про наявність соціально педагогічних проблем;
- підвищувати освіченість суспільства щодо механізмів виникнення соціально-педагогічних проблем;
- допомога в усвідомленні суспільством наявності проблем;
- формування уявлення, куди можна звернутись у разі виникнення певної проблеми;
- підвищення культури, подолання стереотипного відношення та виховання адекватного ставлення до осіб, які мають певні соціальні та соціально-педагогічні проблеми;
- підвищення компетентності населення з питань соціально-педагогічних проблем.

Напрями:

- підвищення рівня обізнаності населення щодо проблем алко- та нарко- залежних осіб, особливостей виходу із залежності;
- організація просвітницьких проектів щодо проблем соціалізації осіб з інвалідністю;
- формування розуміння проблем вихідців пенітенціарних закладів та механізмів, причин потрапляння до них;
- виховання толерантного ставлення до ВІЛ інфікованих осіб;
- подолання стереотипного ставлення до вихідців інтернатних закладів.

До основних методів просвітницької роботи соціального педагога можна віднести:

- навчальні (лекції, бесіди);
- дослідницькі (анкетування, опитування);
- наочні (демонстрація відеоматеріалів);
- диспути.

Окреслені методи сприяють не тільки отриманню інформації, але й вихованню певного ставлення до соціально-педагогічної проблеми. Для просвітницької роботи соціального педагога важливим є кожен із представлених методів. Лекція доцільна на початку просвітницької роботи, щоб ознайомити певну соціальну групу із наявністю проблеми, окреслити її характерні риси, причини виникнення цієї проблеми. Анкетування чи опитування дозволяє соціальному педагогові окреслити певні прогалини знань про проблему. Демонстрація відеоматеріалів, наприклад фільмів, про особливості проблеми, допомагає краще зрозуміти проблему, важливим є не просто перегляд фільму, а й його обговорення, написання відгуків, що сприяє усвідомленню проблеми та формуванню особистісного ставлення до неї. Через обговорення формується ставлення людини до проблеми. Диспут – метод впливу на становлення особистості, становлення ставлення особистості до певної проблеми, вироблення позитивної життєвої концепції, адекватного ставлення до наявної проблеми. Ефективний диспут передбачає ознайомлення із проблемою, визначення мети та запитань до обговорюваної теми.

Порівнюючи профілактичну та просвітницьку роботу соціального педагога, зауважуємо, що профілактична робота спрямована більшою мірою на попередження певних негативних явищ у суспільстві, а просвітницька робота має на меті висвітлення певних наявних проблем у суспільстві, осмислення та виховання адекватного ставлення до них. Але разом з тим і профілактична робота, і просвітницька мають спільні методи, які відрізняються кінцевою метою.

Зважаючи на те, що метою просвітницькою роботи соціального педагога є виховання та формування особистісного, адекватного ставлення до соціально-педагогічної проблеми, всі ці методи є невід'ємною частиною просвітницької роботи. Тому доцільно зазначити, що ефективною формою роботи буде соціальне чи соціально-педагогічне проектування, метою якого є перетворення об'єктивної дійсності, коли створюються чи передбачаються об'єкти, явища, процеси, які б відповідали бажаним якимось. Соціально-педагогічне проектування – цілеспрямована діяльність, яка розробляє варіанти вирішення соціально-педагогічних проблем [8, с. 67].

Експериментально було підтверджено, що соціально-педагогічне проектування є ефективним методом просвітницької роботи соціального педагога. Наш соціально-педагогічний проект проходив апробацію як педагогічний експеримент. Заміри відбувались за допомогою авторських анкет на початку та в кінці педагогічного експерименту. Мета соціально-педагогічного проекту – підвищення рівня обізнаності студентської молоді щодо захворювання на аутизм та виховання адекватного ставлення до людей з аутизмом.

Для визначення особистісного ставлення студентів до людей з аутизмом було використане питання, чи погодились би вони товаришувати з такою людиною. У першому анкетуванні 56,6 % погодились товаришувати, у другому – 62,96 %. “Ні” у першому анкетуванні відповіли 5,6 %, у другому – 3,7 %. “Не впевнені, що погодились би на це” у першому анкетуванні – 37,9 %, у другому – 29,6 %.

Таким чином, проаналізувавши дані двох анкетувань, можна визначити, що соціально-педагогічне проектування є ефективною формою просвітницької роботи соціального педагога, оскільки ми бачимо, що відсоток тих, хто погодився б товаришувати із людьми з аутизмом, зріс, а відсоток тих, хто не погодився чи не впевнений, – зменшився.

Висновки. Таким чином, просвітницька робота соціального педагога є важливою та невід’ємною частиною соціально-педагогічної діяльності. Якщо порівнювати просвітницьку та профілактичну роботи соціального педагога, то можна помітити суттєву різницю. Профілактична робота більше спрямовується на людину, яка має певні соціально-педагогічні проблеми або на запобігання виникненню в індивіда певних соціально-педагогічних проблем. А просвітницька робота спрямовується на усвідомлення, розуміння широким колом людей наявності соціально-педагогічних проблем у певної категорії населення чи індивіда зокрема. Крім того, просвітницька робота має нести певну виховну функцію.

Подальше дослідження даної проблематики вбачаємо в розробці нових форм, напрямів та методів просвітницької роботи соціального педагога та виокремленні її в окремий фаховий вид діяльності.

Література

1. Горлач М. І. Філософія : підруч. / М. І. Горлач, В. Г. Кремень, В. К. Рибалко. – Харків : Консум, 2000. – 672 с.
2. Дуткевич Т. В. Практична психологія: вступ у спеціальність : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич, О. В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – 2-ге вид. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
4. Історія світової культури : навч. посіб. / кер. авт. кол. Л. Т. Левчук. – 3-те вид., перероб. і доповн. / Л. Т. Левчук, В. С. Гриценко, В. В. Єфименко та ін. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 400 с.
5. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
6. Соціальна педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола та ін. ; ред. А. Й. Капська ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т соц. роботи та управління. – 4-те вид., переробл. і доповн. – К. : Центр учбової л-ри, 2009. – 488 с.
7. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К., 2008. – 336 с.
8. Технології соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. напряму підготовки “Соціальна педагогіка” / за заг. ред. Н. В. Заверико. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2014. – 280 с.
9. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
10. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

УДК 37. 013.42: 316.454.52

КУЛЬТУРА ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**Савченко Т. О.**

У статті висвітлено визначення понять “культура педагогічного спілкування”, “культура ділового спілкування”, “культура професійного спілкування”, “культура професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів”. Основну увагу приділено поглядам науковців щодо трактування сутності поняття “культура ділового спілкування”. Акцентовано увагу на головних характеристиках культури професійного спілкування. Розкрито зміст культури професійного спілкування. Охарактеризовано поняття “комунікативний потенціал особистості”. Висвітлено компоненти культури професійного спілкування. Визначено сутність комунікативної компетентності соціального педагога.

***Ключові слова:** майбутній соціальний педагог, професійно орієнтоване спілкування, культура професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів, культура ділового спілкування.*

В статье освещены определения понятий “культура педагогического общения”, “культура делового общения”, “культура профессионального общения”, “культура профессионально ориентированного общения будущих социальных педагогов”. Основное внимание обращено на взгляды ученых относительно определения сущности понятия “культура делового общения”. Акцентировано внимание на главных характеристиках культуры профессионального общения. Раскрыто содержание культуры профессионального общения. Охарактеризовано понятие “коммуникативный потенциал личности”. Освещены компоненты культуры профессионального общения. Определена сущность коммуникативной компетентности социального педагога.

***Ключевые слова:** будущий социальный педагог, профессионально ориентированное общение, культура профессионально ориентированного общения будущих социальных педагогов, культура делового общения.*

The article elucidates definitions of “culture of pedagogical communication”, “culture of business communication”, “culture of professional communication”, “culture of professionally-oriented communication of future social teachers”. The main focus of attention is on the views of scientists about interpretations of the essence of “culture of business communication”. Emphasis is placed on the main characteristics of the culture of professional communication. The content of the culture of professional communication is revealed. The author characterizes the concept communicative potential of a person”, elucidates the components of professional communication, and determines the essence of communicative competence of a social teacher.

***Key words:** future social teacher, professionally-oriented communication, culture of professionally-oriented communication of future social teachers, culture of business communication.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах глибоких політичних, економічних та соціокультурних змін, реформування системи освіти України відповідно до потреб інтеграції у світовий освітній простір, культура професійного спілкування фахівців соціальної сфери, його особистісний та професійний розвиток набувають особливого значення.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблему культури спілкування вивчали О. Авраменко, С. Амеліна, А. Бичок, І. Гайдаєнко, І. Маруніч, М. Пентиліук, Т. Спіріна, В. Шийка, Л. Яковенко та ін. Питанням формування культури спілкування майбутніх фахівців займалися А. Бичок, О. Берестенко, В. Гриньова, Н. Дусь, В. Кочина, О. Лисевич, О. Околович, Т. Слюсар та ін. Деякими аспектами підготовки спеціалістів до професійного спілкування займалися Н. Берестецька, С. Дубовик,

С. Зонтова, С. Капітанець, Г. Локарева, Ю. Ніколаєнко, О. Пасічник, Л. Савенкова, В. Теслюк, І. Ярошук та ін.

Незважаючи на всю багатогранність дослідження сутності поняття культури професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів, окреслена проблематика не досліджена та недостатньо висвітлена.

Метою статті є розкриття сутності культури професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. О. Пасічник констатує, що комунікативна компетентність соціального педагога виявляється через:

- готовність до комунікативної діяльності під час безпосередньої взаємодії з усіма учасниками соціально-педагогічного процесу;
- знання особливостей, видів, складових соціально-педагогічного спілкування як засобу консультативної допомоги та вирішення соціальних і професійних завдань;
- досвід реалізації знань, умінь та навичок у сфері спілкування;
- ціннісно-змістове ставлення до процесу спілкування;
- емоційно-вольову регуляцію комунікативної компетентності відповідно до ситуацій професійної взаємодії [10, с. 47].

Таким чином, культура професійно орієнтованого спілкування є невід’ємною складовою комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога.

Культура спілкування є складовою частиною культури людини загалом. Вона, як і будь-яка інша культура, включає суму знань про спілкування. Для культури спілкування характерна нормативність, яка визначає, як повинні спілкуватися люди в тому чи іншому суспільстві, у тій чи іншій ситуації. Норми, як правило, визначаються станом суспільства, його історією, традиціями, національною своєрідністю, загальнолюдськими цінностями. Кожна епоха в розвитку людства характеризується певною культурою спілкування, яка невіддільна від цієї своєрідності й відповідає загальнолюдським цінностям. Тому й важливо зараз закласти основи такої культури спілкування нашого суспільства, яка відповідала б часові, нашій історії та духовно-творчому потенціалу українського народу.

Безумовно, самі знання не забезпечать культуру спілкування, якщо вони не будуть використовуватися. Для того щоб спілкування було успішним, треба мати необхідні вміння. Вони набуваються досвідом, за допомогою психологічних засобів, певних вправ. Отже, культура спілкування у вузькому сенсі слова – це сума знань та ступінь оволодіння людиною вміннями та навичками спілкування, створених і прийнятих у конкретному суспільстві на певному етапі його розвитку [11, с. 121].

О. Лисечич розглядає культуру педагогічного спілкування як своєрідну систему адаптації, яка дозволяє швидко пристосовуватись до навколишнього середовища. З одного боку, культура – це продукт діяльності людей; а з іншого, є системою адаптації: кожний індивід засвоює культурні зразки як необхідну умову процесу його прийняття рідним культурним середовищем. Програма поведінки людини закладається зусиллями безпосереднього оточення: моральними уявленнями, стереотипами поведінки, естетичними смаками тощо [9, с. 8].

Проаналізувавши особливості культури, О. Лисечич, стверджує, що вона має певну структуру повсякдення: специфічні навички, вміння, моделі взаємодії. У ній є свої культурні практики, що складаються з видів діяльності, відповідно до яких існують нормативні очікування. Через події повсякденного життя, види діяльності, ситуації, контексти формується культурна звичка поведінки. Засвоєння культури, так само як і засвоєння рідної мови, відбувається через занурення у міжособистісні ситуації [9, с. 8].

На думку Г. Чайки, “культура ділового спілкування – це сукупність моральних норм та уявлень, що регулюють поведінку і взаємини людей у процесі їхньої виробничої діяльності...” [15, с. 32]. У діловій культурі учена виділила дві складові: ціннісна і ментальна.

Н. Колетвінова трактує культуру професійного спілкування як “поєднання інформаційної, інтерактивної, перцептивної та емоційної функцій спілкування” [6, с. 34].

А. Бичок зазначає, що “культура професійного спілкування – це основа професійної та соціокультурної діяльності менеджера, яку визначають сукупність ціннісних орієнтирів, норм професійної поведінки, дотримання загального і службового етикету

у процесах міжсуб'єктної взаємодії на предметно-інформаційному та інтерактивному рівнях у прийнятті управлінських рішень” [3, с. 22].

Також вчена підкреслює, що зміст культури професійного спілкування полягає в поєднанні морально-етичних норм, загальнолюдських цінностей, які регулюють поведінку, взаємовідносини та професійну діяльність у сфері виробництва, під час ділових переговорів, презентацій, укладенні угод; умінні переконати партнера і вплинути на нього з метою досягнення позитивного результату міжсуб'єктної взаємодії; в умовах ринкових відносин приймати управлінські рішення, розв'язувати професійні завдання, налагоджувати контакти з представниками іноземних підприємств [3, с. 21].

На думку В. Кочиної, культура професійного спілкування є складовою загальної культури особистості, включає відповідні знання, вміння й навички, якості, емоційний настрій та спрямованість фахівця на ефективну професійну діяльність. Досліджуваний феномен розглядається як рівень морального розвитку людини та міра прийняття професійних цінностей; рівень професійно-особистісних якостей, знань та вмінь; сукупність специфічних засобів, що спрямована на досягнення позитивного результату професійної діяльності [7, с. 41–42].

Т. Спіріна на основі аналізу літературних джерел узагальнила поняття професійної культури майбутніх соціальних педагогів як інтегративної властивості особистості фахівця соціальної педагогіки, що містить сукупність інтелектуальних, духовних, педагогічних особистісних характеристик, сформованих на основі загальної культури, психолого-педагогічних знань, умінь і навичок у поєднанні з творчим підходом у розв'язанні педагогічних завдань. Такий підхід дозволяє ефективно та якісно здійснювати соціально-педагогічну діяльність, зміст якої спрямовано на сприяння розвитку дітей, підлітків і молоді в різних соціумах [13, с. 8].

Існують різні підходи до трактування сутності поняття “культура ділового спілкування” (див. табл. 1) [1, с. 48].

Таблиця 1

Визначення поняття “культура ділового спілкування”

| ПІБ науковця | Трактування поняття “культура ділового спілкування” |
|-----------------------------|--|
| С. О. Рябушко | Складник загальної культури фахівця, провідний показник якості та дієвості його спілкування |
| В. В. Полторацька | Соціально значуща міра розвитку комунікативного мистецтва фахівця |
| В. В. Соколова | Сукупність умінь і навичок у галузі засобів спілкування та міжособистісної взаємодії, що сприяють взаєморозумінню, ефективному розв'язанню завдань спілкування |
| О. А. Баєва, Ф. О. Кузін | Високий рівень сформованості вміння спілкуватися в діловому світі |
| Н. Ф. Долгополова | Основа міжособистісної, організаційної, інтеркультурної взаємодії |
| Н. В. Горбунова | Ступінь розвитку комунікативних умінь, що дає змогу здійснювати міжсуб'єктну взаємодію, зорієнтовану на ефективне виконання виробничих обов'язків |

Отже, культура професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів включає в себе сукупність знань, умінь і навичок професійно орієнтованого спілкування, які спрямовані на налагодження міжособистісної взаємодії, сприяють взаєморозумінню, ефективному розв'язанню завдань професійної діяльності фахівців.

Н. Кузьміна підкреслює, що володіння культурою професійного спілкування необхідно для встановлення контакту з людьми, для регулювання власного емоційного стану, для встановлення сприятливого психологічного клімату в колективі. Для здійснення таких дій фахівцю необхідно володіти вміннями саморегуляції, встановлення контакту, використання невербальних і вербальних засобів спілкування, здійснення самого процесу професійного спілкування, його самоаналізу [8].

Т. Буряк виділяє наступні головні характеристики культури професійного спілкування: позитивність у відношенні до культурного контексту (суб'єкт має здібності до продуктивного культурного існування через культурний спосіб життя, уміння залучати інших до цінностей культури за допомогою підвищення достоїнстві

кожної людини), успішність у діяльності та в житті (визначається здібностями, які дозволяють реалізувати себе в житті, досягти високого життєвого рівня, досконалого фізичного, психічного, духовно-морального стану), творча спрямованість та рефлексивність (лат. reflexio – відображення, роздум, сумніви, обмін думками між рівноправними партнерами в діалозі), суб'єкт-суб'єктні взаємини (співрозмовники є особистостями, значущими одне для одного), активна взаємодія; цілеспрямованість (з приводу конкретної справи), продуктивна співпраця, співтворчість (основне завдання спілкування), ефективність, результативність (високий рівень професійних досягнень). Важливу роль у досягненні результатів діяльності має комунікативність, комунікативна компетентність, професіоналізм (професійна майстерність, фахова підготовка спеціаліста, професійна самосвідомість, професійно значущі властивості), сформованість індивідуального стилю спілкування, професійна етика, професійний такт [4].

Ф. Хміль підкреслює, що культура професійного мовлення включає: володіння термінологією даної спеціальності; вміння будувати виступ на професійну тему; вміння організувати професійний діалог і управляти ним; вміння спілкуватися з неспеціалістами з питань професійної діяльності [14].

Н. Дусь, говорячи про культуру педагогічного спілкування, вважає за доцільне ввести поняття “комунікативний потенціал особистості”, що за певної цілеспрямованої роботи з його розвитку визначатиме компетентність у педагогічному спілкуванні. Таким чином, культуру педагогічного спілкування вчителя визнає складовою його професійної компетентності як фахівця загалом та виявом його компетентності у педагогічному спілкуванні зокрема. За своїм змістом ця компетентність і становить синтез компетенцій комунікації, перцепції та інтеракції у спілкуванні. Кожен із охарактеризованих видів компетенцій, будучи основою компетентності педагога у фаховому спілкуванні, своїм рівнем розвитку визначатиме і рівень розвитку культури педагогічного спілкування як інтегрованої компетентності педагога у спілкуванні [5, с. 9].

Вчені виділяють компоненти, які створюють високий рівень культури спілкування: 1) комунікативні установки, які “включають” механізми спілкування; 2) знання: а) норм спілкування, прийнятих у даному суспільстві; б) психології спілкування (категорій, закономірностей, механізмів); в) психології сприймання і розуміння одне одного; 3) вміння застосовувати ці знання відповідно до ситуації, норм моралі конкретного суспільства та загальнолюдських цінностей [11, с. 122].

О. Берестенко культуру професійного спілкування виражає формулою $KPC = KP + KR + KK + KI$ [2, с. 23].

Культура перцепції (КП) – рівень адекватності сприймання співрозмовника, уміння формувати та підтримувати позитивне ставлення до інших на основі емпатії, співчуття, симпатії, настанови на позитивне, конструктивне ставлення до співрозмовника, який забезпечує емоційно-чуттєве задоволення (подобається) та зароджується інтерес до продовження контактів. Культура спілкування вважається не на достатньому рівні, якщо в партнера залишається відчуття незадоволення (не подобається), якщо він відчуває злість або депресію [2, с. 23].

Культура рефлексії (КР) – рівень вміння формувати нову спільну мову в діалозі незалежних особистостей, через певні знання, способи, види, форми, методи, прийоми. Прийом “діалог незалежних” – це найпоширеніший прийом спільної мови, яку конструюють двоє, сприяє їхньому об'єднанню та вияву самосвідомості. Культура рефлексії вважається не на достатньому рівні, якщо в партнера залишається відчуття непорозуміння (не зрозуміло), якщо він відчуває невпевненість, невдоволеність, страх невідомого [2, с. 24].

Культура комунікації (КК) має на увазі рівень готовності передати або прийняти необхідну інформацію достатньої кількості та якості, її розуміння, грамотність, дикцію, артикуляцію та інше, також уміння подолати комунікативні бар'єри та здатність їх самому не створювати, включає технічну легкість, простоту спілкування, швидкість та повноту формування загальних змістів [2, с. 25].

Культура інтеракції (КІ) – це рівень уміння конструктивно співпрацювати, здатність знаходити загальні інтереси, орієнтація на розвиток відносин, взаємний позитивний результат. Отже, якщо професіонал має високий рівень культури професійного спілкування, він завжди здатен: по-перше, розвивати позитивні емоції,

налаштовувати позитивне ставлення співрозмовника до себе і до своєї діяльності; по-друге, налаштовувати доступні зв'язки; по-третє, організувати взаємини на взаємовигідних умовах [2, с. 25].

Отже, можна зробити висновок про те, що культура професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів складається з культури перцепції, культури рефлексії, культури комунікації та культури інтеракції.

Вчені стверджують, щоб професійно-педагогічне спілкування було ефективним, викладачеві треба оволодіти психолого-педагогічною культурою спілкування, що відповідає принципу гуманізму, а саме: знати психологію студентського віку та психологічні особливості конкретної студентської аудиторії; об'єктивно оцінювати поведінкові реакції, комунікативну активність окремих студентів, адекватно емоційно відгукуватися на них; уміти швидко організувати аудиторію і привернути її увагу до змісту заняття (прийоми самопрезентації і динамічного впливу), залучати до активної навчальної роботи всіх студентів; вибирати такий спосіб своєї професійної поведінки, який найкраще відповідав би психологічним особливостям і психічному стану студентів; володіти прийомами стимулювання інтелектуальної ініціативи й пізнавальної активності студентів, умінням організувати діалогічну взаємодію; своєчасно коригувати свій комунікативний задум відповідно до реальних умов педагогічної взаємодії.

Таким чином, психолого-педагогічна культура спілкування – це такі його ознаки і властивості, сукупність яких свідчить про його психолого-педагогічну довершеність (умотивованість, спрямованість, комунікативність, урегульованість тощо), які забезпечують комунікативно-творчу і психологічно-комфортну педагогічну взаємодію, взаємообмін інформацією, взаємовплив і взаєморозуміння викладача та студентів [12, с. 228–229].

Висновки. Можна зробити висновок про те, що під час підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі важливо сприяти оволодінню культурою професійно орієнтованого спілкування фахівців. Культура професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів включає в себе вміння слухати та вміння говорити, уміння об'єктивно сприймати і правильно розуміти партнера по спілкуванню, вміння здійснювати ефективну взаємодію на вирішення завдань професійної діяльності. Професійно орієнтоване спілкування майбутніх соціальних педагогів буде ефективним тільки, тоді коли фахівець володіє культурою професійно орієнтованого спілкування. Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні основ формування культури професійно орієнтованого спілкування майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Авраменко О. О. Ділове спілкування : навч. посіб. / О. О. Авраменко, Л. В. Яковенко, В. Я. Шийка ; за наук. ред. О. О. Авраменко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. – 160 с.
2. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч.-метод. посіб. для студ. ден. та заоч. форм навчання всіх спец. гуманіт. профілю / О. Г. Берестенко ; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 299 с.
3. Бичок А. В. Формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців міжнародного бізнесу і менеджменту : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Бичок Агла Володимирівна. – Тернопіль, 2010. – 290 с.
4. Буряк Т. П. Формування комунікативної культури майбутніх менеджерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Буряк Т. П. – К., 2003. – 20 с.
5. Дусь Н. А. Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Дусь Наталія Анатоліївна. – Вінниця, 2008. – 23 [1] с.
6. Колетвинова Н. Д. Формирование профессиональной коммуникативности студентов на языковых факультетах педвузов : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Колетвинова Наталья Дмитриевна. – Казань, 1999. – 338 с.
7. Кочина В. В. Педагогічні умови формування культури професійного спілкування майбутніх інженерів-педагогів транспортної сфери : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Кочина Валентина Василівна. – Харків, 2015. – 311 с.

8. Кузьмина Н. В. Професионализм личности учителя / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 2008. – 119 с.
9. Лисевич О. В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів засобами діалогічних навчальних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лисевич Олександра Вікторівна. – Кіровоград, 2011. – 17 [1] с.
10. Пасічник О. О. Формування професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів засобами навчальних тренінгів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Пасічник Олена Олексіївна. – Тернопіль, 2013. – 277 с.
11. Пентиліук М. І. Ділове спілкування та культура мовлення : навч. посіб. / М. І. Пентиліук, І. І. Маруніч, І. В. Гайдаєнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 224 с.
12. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підруч. / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
13. Спіріна Т. П. Формування професійної культури майбутніх соціальних педагогів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Спіріна Тетяна Петрівна. – Житомир, 2009. – 19 [1] с.
14. Хміль Ф. І. Ділове спілкування : навч. посіб. / Ф. І. Хміль. – К. : Академвидав, 2004. – 278 с.
15. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. / Г. Л. Чайка. – К. : Знання, 2005. – 442 с. – (Вища освіта XXI століття).

УДК 364.048.6

ПОСЛУГА СІМЕЙНОГО ПАТРОНАТУ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ЦЕНТРАМ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ТА ПРИТУЛКАМ

Сидорчук М. С.

У статті розглянуто особливості функціонування закладів тимчасового перебування дітей. Описано соціально-психологічні характеристики вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації. Подано досвід упровадження послуги сімейного патронату. Наведено характеристики послуги сімейного патронату. Визначено переваги тимчасового перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя. Описано цілі, завдання патронатних вихователів.

Ключові слова: центр соціально-психологічної реабілітації, притулок для дітей, сімейний патронат, патронатний вихователь, міждисциплінарна команда.

В статье рассмотрены особенности функционирования учреждений временного пребывания детей. Описаны социально-психологические характеристики воспитанников центров социально-психологической реабилитации. Представлен опыт внедрения услуги семейного патроната. Приведены характеристики услуги семейного патроната. Определены преимущества временного пребывания ребенка в семье патронатного воспитателя. Описаны цели, задачи патронатных воспитателей.

Ключевые слова: центр социально-психологической реабилитации, приют для детей, семейный патронат, патронатный воспитатель, междисциплинарная команда.

The article looks at specific features in the work of institutions for temporary residence of children and gives socio-psychological characteristics of wards in centers of socio-psychological rehabilitation. An experience of introducing a service of family patronage is presented. The characteristic features of this service are described. Advantages of temporary residence of a child in the family of a patron educator are determined. Goals and objectives of patronage are described.

Key words: center of socio-psychological rehabilitation, shelter for children, family patronage, patron educator, interdisciplinary team.

Постановка проблеми. В Україні як державні інституції, так і неурядові організації проводять роботу щодо забезпечення прав, соціального захисту дитини, однак особлива увага приділяється дітям, які належать до найбільш вразливих соціальних категорій.

Як зазначає Л. Рень [5], в умовах деформації інституту сім'ї, що характеризується зростанням агресивності, жорстокого поводження батьків із неповнолітніми, фактами відмежування дитини від сім'ї, порушенням стосунків батьків та дітей, підростаюче покоління стає надзвичайно незахищеним і вразливим. Саме тому пріоритетним у соціальній політиці є створення механізмів підтримки сімей з дітьми.

Метою даної статті є опис послуги сімейного патронату як альтернативної послуги тимчасового влаштування дітей.

З метою забезпечення соціального захисту безпритульних дітей, які потребують тимчасового влаштування й соціально-психологічної реабілітації, в Україні діє мережа закладів тимчасового перебування таких дітей: притулки у справах неповнолітніх, центри соціально-психологічної реабілітації, соціальні гуртожитки.

Мережа цих закладів протягом останніх років зазнала серйозних змін. Притулки для дітей, які створювалися з метою надання екстреної допомоги безпритульним дітям, в основному виконали свої функції. Масова безпритульність дітей зникла, і в країні вдалося в цілому створити систему попередження виходу дітей із сім'ї на вулицю. Діти, які проживають у сім'ях, що опинилися в складних життєвих обставинах, а також їхні батьки потребують тривалих соціально-психологічних та реабілітаційних послуг. У зв'язку із цим з 2005 року відбувається поетапна реорганізація притулків для дітей у центри соціально-психологічної реабілітації, і вже в кінці

зазначеного року нараховувалось 96 притулків для дітей та 19 центрів соціально-психологічної реабілітації, у 2012 році – вже 52 притулки та 63 центри відповідно [1, с. 3–4].

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей – заклад соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинились у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги [4].

Вихованцями центрів соціально-психологічної реабілітації є діти, які перебувають у складних життєвих обставинах, переведені з притулків для дітей, залишилися поза сімейним оточенням, зазнали насильства і потребують соціально-психологічної допомоги [4].

Основними завданнями центрів соціально-педагогічної реабілітації, відповідно до Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей, є:

- здійснення соціального захисту дітей, прийнятих до центру;
- надання дітям комплексу соціальних послуг;
- проведення соціально-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини;
- сприяння поверненню дитини до біологічної сім'ї;
- забезпечення відвідування дітьми загальноосвітніх або інших навчальних закладів чи індивідуального навчання з урахуванням потреб та можливостей дитини;
- сприяння формуванню в дітей власної життєвої позиції для подолання звичок асоціальної поведінки;
- надання психологічної та інших видів допомоги батькам (або особам, які їх замінюють) дітей, які перебувають у центрі, спрямованої на повернення дитини до сім'ї;
- розроблення рекомендацій з питань соціально-психологічної адаптації дитини для педагогічних та соціальних працівників і батьків.

Складність соціально-психологічної реабілітації у таких закладах пов'язана з особливостями вихованців. Однією з особливостей даної категорії дітей дослідники вважають порушення соціально-психологічної сфери. Так, за даними В. Корневої та Є. Тимошенко, діти-утриманці закладів державного влаштування помітно відрізняються від дітей із сімей: невірноваженістю поведінки; зниженням пам'яті; зниженням соціальної активності; порушенням навичок спілкування; удвічі нижчою самостійністю; у 2,5 рази вищою агресивністю; спотвореними уявленнями щодо ролі чоловіка та жінки в сімейному вихованні, спричинені відсутністю позитивного стереотипу сім'ї; слабкою правовою захищеністю, що пов'язана з невмінням відстоювати власні права, та ін. [6, с. 60–61].

У 2012 році в Україні була прийнята Національна стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 року (затверджена Указом Президента України від 22 жовтня 2012 року № 609/2012), яка спрямована на удосконалення надання сім'ям із дітьми якісних соціальних послуг. Слід відзначити, що до головних завдань Стратегії відносяться також і завдання щодо реінтеграції дітей, які перебували в інтернатних закладах та закладах соціального захисту до родин.

Оскільки вітчизняна система захисту дитини та соціальна робота з сім'ями з дітьми, які потрапили в складні життєві обставини (далі – СЖО), побудована таким чином, що в більшості випадків дитина отримує допомогу та захист від уповноважених органів лише тоді, коли вже зазнала недогляду, жорстокого поводження або потерпає від різних форм насилля, існувала нагальна потреба щодо запровадження дієвого механізму термінового реагування та захисту дитини від недогляду та жорстокого поводження в сім'ї та впливу на батьків ще на ранніх етапах сімейної кризи. Адже відомо, що найкращий спосіб захистити дитину – це зберегти її рідну сім'ю. А відсутність удержаві дієвих механізмів соціальної підтримки вразливих сімей з дітьми на ранніх етапах сімейної кризи призводить до деградації батьківсько-дитячих відносин, влаштування дітей з таких сімей на виховання до інтернатних закладів, збільшення кількості випадків позбавлення батьків прав.

Як зазначає Н. Павлик, у сучасному суспільстві дедалі частіше продукується думка про неспроможність повноцінного розвитку і виховання дітей в закладах

закритого типу. Головною причиною цього є депривація основних потреб дітей, що призводить до вражаючих соціально-психологічних наслідків [3, с. 58].

Усвідомлюючи зазначені проблеми, МБО “Партнерство “Кожній дитині” починаючи з 2009 року проводить експериментальне запровадження послуги сімейного патронату для дітей, які тимчасово не можуть проживати в своїй сім’ї.

Результати пілотування підтвердили ефективність цієї форми сімейного догляду та виховання дітей: дієвий механізм термінового реагування та захисту дитини від недогляду та жорстокого поводження в сім’ї сприяв мобілізації батьків у кризі до зміни сімейної ситуації на краще, співпраці з соціальними службами, підвищенню відповідальності за виконання батьківських обов’язків. Протягом 2009–2010 рр., упродовж впровадження пілотного проекту із 8 дітей, які тимчасово перебували на вихованні у сім’ї патронатного вихователя, 5 повернулись до біологічних сімей, 3 були усиновлені. Патронат над дитиною – це тимчасовий догляд, виховання та реабілітація дитини в сім’ї патронатного вихователя на період подолання дитиною, її батьками або іншими законними представниками складних життєвих обставин [3]. Метою цієї роботи було створення та відпрацювання оптимальної моделі забезпечення альтернативного сімейного догляду за дітьми, які опинилися в складній життєвій ситуації та потребують термінового захисту; механізмів міждисциплінарної взаємодії та умов, за яких запропоновані модель та послуги будуть діяти ефективно, сприятимуть збереженню для дитини її природного сімейного середовища, попередить її влаштування до інтернатного закладу.

Відпрацювання пілотної моделі діяльності передбачало поруч із базовим пакетом створення на рівні громади системи спеціалізованих соціальних послуг із підтримки вразливих сімей з дітьми, підтримки батьківства, запровадження механізму гейткіпінгу (Gate-keeping); розвитку мережі сімейних форм виховання для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У рамках впровадження пілотної моделі працівники соціальної сфери залучених громад пройшли відповідну підготовку, оволоділи формами й методами сімейно-орієнтованої соціальної роботи. Створення та функціонування сім’ї патронатного вихователя розглядається як один із елементів, який має доповнити діючу систему захисту дітей та підтримки їхніх сімей [8, с. 12–15].

Концептуальні засади функціонування сімейного патронату полягають у централізації інтересів дитини та передбачають поєднання таких складових, як забезпечення її термінового захисту і задоволення потреб, відновлення потенціалу біологічної сім’ї або пошук нової, яка найбільше відповідає її потребам, створення та реалізація підтримуючих заходів для забезпечення сталих рішень в інтересах дитини.

Патронатний вихователь – це спеціаліст, який пройшов спеціальний курс підготовки та на договірній основі з уповноваженим соціальним закладом здійснює догляд, виховання дітей, які тимчасово влаштовані в його сім’ю, та несе відповідальність за життя та здоров’я цих дітей під час їх перебування.

Патронатними вихователями можуть бути громадяни України віком від 35 до 60 років (для жінки) і від 35 до 65 років (для чоловіка), які перебувають у зареєстрованому шлюбі; проживають на спільній житловій площі; мають позитивний досвід виховання дітей; одна (один) з яких виконання обов’язків патронатного вихователя не поєднує з іншою трудовою діяльністю; пройшли курси спеціальної підготовки; відповідають іншим вимогам, визначеним у чинному законодавстві [8, с. 12–15].

Цілі патронатних вихователів: створення безпечного середовища для дитини; попередження потрапляння дитини до інтернатних закладів; задоволення базових потреб дитини в сімейних умовах; забезпечення прав дитини; виховання та розвиток дитини.

Завдання патронатних вихователів: забезпечення догляду, виховання, збереження життя та здоров’я дитини в період її перебування в патронатній сім’ї; участь у створенні й реалізації індивідуального плану роботи з дитиною; соціально-педагогічна підтримка дитини, яка опинилася в складних життєвих обставинах; забезпечення належних умов для проживання, харчування, навчання, фізичного та духовного розвитку; сприяння медичній, психологічній і соціальній реабілітації дитини; сприяння оздоровленню дитини; створення умов для підтримки контактів дитини з її біологічними батьками, родичами, окрім випадків, коли це може завдати

шкоди життю і здоров'ю дитини; формування прив'язаностей дитини і її батьків; підготовка дитини до повернення в біологічну сім'ю чи влаштування в іншу форму сімейного виховання [7].

Ініціатором влаштування дитини до сім'ї патронатного вихователя можуть бути: сама дитина; батьки чи один із батьків дитини, яка опинилася в складних життєвих обставинах; соціальний працівник, який супроводжує сім'ю, яка опинилася в складних життєвих обставинах; працівник служби у справах дітей; вчитель, шкільний соціальний педагог чи психолог; лікар, дільничний міліціонер, інший фахівець соціальної сфери; будь-який громадянин чи установа, які виявили дитину в складних життєвих обставинах [7].

Термін перебування дитини у сім'ї патронатних вихователів залежить від потреб дитини та обставин, що спричинили влаштування дитини, але не може перевищувати 3 місяців. У окремих випадках, за рішенням органу опіки та піклування, термін може бути подовжено до 6 місяців.

За цей час соціальні працівники допомагають батькам подолати труднощі, через які дитину було вилучено. Якщо ж відновити здатність батьків виховувати свою дитину неможливо, їй знаходять іншу форму сімейного виховання. Патронатні вихователі проходять спеціальну підготовку – навчальний курс, що дозволяє опанувати всі нюанси роботи з такими дітьми. Втім після його завершення вихователі не залишаються сам-на-сам із дитиною, їх професійно підтримують фахівці соціальної роботи та психологи, для роботи з дитиною залучаються вузькі спеціалісти.

Ефективність послуги “сімейного патронату” полягає в комплексності, професійності та узгодженості дій спеціалістів у ході ведення випадку, а саме: патронатного вихователя, який доглядає за дитиною в умовах своєї сім'ї, та міждисциплінарної команди фахівців (працівник служби у справах дітей, фахівець із соціальної роботи), які беруть участь у плануванні і здійсненні супроводу рідної сім'ї дитини, сприяють подоланню складних життєвих обставин, а у разі потреби сприяють отриманню необхідних соціальних виплат, послуг. Патронатний вихователь, члени міждисциплінарної команди і біологічні батьки та родичі об'єднанні спільною метою – створення найкращих умов для зростання дитини та подолання складних життєвих обставин, що можуть спричинити остаточне розлучення дитини з батьками та позбавлення останніх батьківських прав [8, с. 12–15].

Література

1. Діти у складних життєвих обставинах : програми і методики соціально-психологічної реабілітації та адаптації дітей, які перебувають у центрі соціально-психологічної реабілітації / авт.-упоряд. А. Г. Зінченко. – К. : б. в., 2013. – 296 с.
2. Закон України “Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення соціального захисту дітей, підтримки сімей з дітьми” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/936-19>. – Назва з екрана.
3. Павлик Н. П. Виховна діяльність у притулку для неповнолітніх : монографія / Н. П. Павлик. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 227 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів від 28 січня 2004 р. № 87 “Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/87-2004-п>. – Назва з екрана.
5. Рень Л. В. Соціально-педагогічні умови профілактичної роботи з дітьми вулиці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Рень Л. В. – К., 2011. – 20 с.
6. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень, 1998. – 120 с.
7. Сімейний патронат в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.patronat.in.ua/about/shcho-take-simeyniy-patronat>. – Назва з екрана.
8. Шкуро В. Коли гроші за дитиною ходити відмовляються / В. Шкуро, О. Швед // Права дітей. – 2010. – № 1 (9). – С. 12–15.

УДК 37.013.42

ДІАГНОСТИКО-КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ В АДАПТАЦІЇ**Сойма Н. Д.**

У статті розглядаються питання соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають порушення в адаптації. Запропоновано визначення терміна “адаптація” (“дезадаптація”), його розуміння різними вченими. Охарактеризовано поведінку дітей з порушеннями адаптивності. Суттєва увага звертається на особливості діагностико-корекційної роботи з такими учнями в школі, яка забезпечується соціальними педагогами, психологами, вчителями. Підкреслюється, що діагностико-корекційна робота з дезадаптованими дітьми не може бути успішною без реабілітаційної роботи.

Ключові слова: адаптивність, соціально-педагогічна робота, діагностика, корекція, реабілітація.

В статье рассматриваются вопросы социально-педагогической работы с детьми, которые имеют нарушения в адаптации. Предложено определение термина “адаптация” (“дезадаптация”), его понимание разными учёными. Охарактеризовано поведение детей с нарушениями адаптивности. Существенное внимание обращено на особенности диагностико-коррекционной работы с такими учащимися в школе, которая обеспечивается социальными педагогами, психологами, учителями. Подчёркивается важность сочетания диагностико-коррекционной и реабилитационной работы.

Ключевые слова: адаптивность, социально-педагогическая работа, диагностика, коррекция, реабилитация.

The author considers questions of socio-pedagogical activities for children with maladaptive behavior. A definition of adaptation (“maladaptation”) is proposed, as well as its understanding by different scientists. Special attention is paid to peculiarities of diagnostic and remedial activities for such children in school that are provided by social pedagogues, psychologists, and teachers. Emphasis is placed on the key role of rehabilitation for the success of diagnostic and remedial activities with maladjusted children.

Key words: adaptability, socio-pedagogical work, diagnostic, correction, rehabilitation.

Постановка проблеми. Сьогодні в молодіжному середовищі зростає кількість неповнолітніх з девіантною поведінкою. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема девіантної поведінки була об'єктом досліджень багатьох учених, починаючи ще з часів античності (Арістотель, Платон, Демокрит). В наші дні інтерес до неї все більше зростає, оскільки девіантні прояви набули впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження, в тому числі й серед учнівської молоді. Девіантна поведінка в учнівському середовищі може проявлятися у порушеннях дисципліни, небажанні вчитися, хуліганських вчинках, бродяжництві, алкоголізмі, наркоманії, проституції, а також у злочинних діях, які передбачають застосування кримінальних заходів.

У процесі дослідження з'ясовано, що суть девіантної поведінки по-різному тлумачиться вченими: педагогами, психологами, медиками, юристами. Незважаючи на певні розбіжності у поглядах, більшість учених солідарні в тому, що девіантна поведінка – це відхилення від загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм.

Практика свідчить, що серед учнів, схильних до девіантної поведінки, значна частина відзначається дезадаптованістю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми девіантної поведінки та її профілактики досліджуються вітчизняними і зарубіжними вченими. Зокрема, психологічні аспекти вивчають: С. Белічева, О. Двіжона, І. Дубровіна, Н. Максимова, Е. Фром та ін.; педагогічні аспекти: В. Оржеховська. І. Парфанович, М. Рожков, В. Синьов, Д. Фарінгтон, Т. Федорченко, М. Фіцула та ін.; соціологічні:

О. Бойко, Є. Волянська, Я. Гілінський, А. Демічева, А. Коен та ін.; соціальні: І. Гофманн, Р. Дженкінс, І. Ковчина, Ю. Клейберг, Г. Сайко та ін.; правові: Л. Бартол, Р. Благута, О. Джужа, А. Печенюк, О. Фролова та ін.; медичні: М. Кабанов, А. Личко, В. Менделевич, Ю. Можгінський, М. Струковська та ін. Питання дезадаптації неповнолітніх висвітлюються в працях О. Безпалько, Н. Максимової, Л. Олифіренко, Н. Ричкової, Х. Спаніард, Л. Шипіциної та ін.

Метою даної статті є аналіз явища дезадаптації та обґрунтування особливостей діагностико-корекційної роботи з дітьми, які мають порушення в адаптації.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, термін адаптація” запозичений з латинської мови й означає пристосування. Наприклад, це може бути пристосування організму, особистості до різних впливів чи умов життя, які постійно змінюються [8, с. 10]. Низька адаптивність або її відсутність характеризуються терміном “дезадаптація”.

Розрізняють різні види адаптації, проте зазвичай вони взаємопов’язані. Наприклад, психологічна адаптація особистості в суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія тощо. Соціальна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об’єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Як слушно зазначає О. Безпалько, без психологічної адаптації соціальна була б неможливою [3, с. 8].

Процес соціальної адаптації безперервний, зважаючи на те, що в соціальному середовищі відбуваються постійні зміни, які потребують нових способів пристосування індивіда.

Результатом соціальної адаптації особистості є її адаптованість. Адаптованість може бути внутрішньою, що виявляється у формі перебудови функціональних структур і систем особистості при певній трансформації середовища її життя і діяльності (у цьому випадку зовнішні форми поведінки й діяльності особистості змінюються відповідно до зовнішніх вимог середовища); зовнішньою (поведінковою), коли особистість внутрішньозмістово не перебудовується і зберігає себе, свою самостійність; змішаною, при якій особистість частково перебудовується і пристосовується до середовища, його цінностей, норм і водночас зберігає своє Я, свою самостійність. Якщо ж особистість не може пристосуватись до умов середовища, виникає часткова або повна дезадаптація.

Вченими (Н. Максимова [5], Л. Олифіренко [7], Н. Ричкова [9], Л. Шипіцина [10] та ін.) по-різному тлумачиться поняття “дезадаптація”. Зокрема, стан дезадаптації можна розглядати, по-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, який є результатом впливу нових, незвичних подразників середовища і який сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища, спонукає до переадаптації. В цьому розумінні дезадаптація – необхідна складова процесу адаптації. По-друге, дезадаптація може бути досить складним і тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регулятивних можливостей, який виражається в неадекватній реакції і поведінці особистості.

Дезадаптивна поведінка буває двох типів: 1) Поведінка агресивного типу як атака на перешкоди, бар’єри. Іноді агресія спрямовується на будь-який випадковий об’єкт, на інших людей, які не причетні до її причин. Вона виражається в різких спалахах гніву, в незадоволенні всім, що відбувається, особливо вимогами, які пред’являються до агресивної особистості. 2) Втеча від ситуації – заглиблення в свої переживання, спрямування всієї енергії на генерацію власних негативних станів, самозвинувачення. Індивід починає відчувати себе нікчемним, не здатним вплинути на ситуацію, стає замкнутим, відчуженим.

Надзвичайно важливою є проблема адаптації дитини до умов шкільного життя. Адже саме в ці перші місяці перебування дитини в школі починають формуватися ті системи відносин дитини з навколишнім світом, ті стійкі форми взаємовідносин ровесників з дорослими, а також базові навчальні установки, які суттєво вплинуть у подальшому на успішність її навчання, можливості особистісної самореалізації. Дитина, яка вписується в шкільну систему вимог, норм і соціальних відносин, найчастіше і називається адаптованою.

Вчені (Т. Азарова, М. Бітянова та ін.) вважають, що адаптація – це не тільки пристосування до успішного функціонування у даному середовищі, але і здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Адаптована дитина, на їх думку, – це дитина, пристосована до повноцінного розвитку свого особистісного, фізичного та інших потенціалів у даному педагогічному середовищі.

Слід підкреслити, що більшість вчених вбачає тісний зв'язок і взаємозалежність між девіантною поведінкою і дезадаптацією. Так, Є. Змановська вважає, що девіантна поведінка – це поведінка особистості, для якої характерно відхилення від найбільш важливих соціальних норм, що завдає шкоди суспільству або самій особистості, і супроводжується її соціальною дезадаптацією [2, с. 150]. І. Кон, розглядаючи девіантну поведінку як систему вчинків, які характеризуються відхиленням від загальноприйнятих норм і правил (права, культури, моралі), підкреслює, що будь-яка девіація призводить до порушень адаптації [4, с. 288].

Проведене нами дослідження серед учнів молодшого шкільного і підліткового віку свідчить, що на сьогоднішній день у загальноосвітніх школах можна виявити численні випадки повної або часткової дезадаптації. З такими дітьми необхідно проводити своєчасну відповідну діагностико-корекційну роботу, яка забезпечується в процесі взаємодії соціальних педагогів, психологів, вчителів.

Розробляючи методику діагностичної роботи, ми виходили з того, що вона повинна: забезпечувати отримання знань не тільки про окремі, часткові прояви особистості, але й давати інформацію про цілісну особистість; бути спрямованою на діагностику типів і рівнів визначальних, базових основ особистості, орієнтованою не тільки на актуальні, але і на потенційні здібності і можливості особистості, причому такі, які дозволяють діагностувати особистість не тільки з урахуванням властивостей більшості, але і з позиції індивідуальних відмінностей, того, якою особистість може бути; слугувати основою для визначення головних причин труднощів у різних видах діяльності, поведінці, спілкуванні, взаємостосунках з іншими [1].

Психодіагностика включала строго формалізовані і малоформалізовані методики. До перших відносяться тести, опитувальники, методики проективної техніки і психофізіологічні методики. Для них характерна певна регламентація, об'єктивізація процедури дослідження (точне дотримання інструкції, невтручання), стандартизація (єдині критерії обробки і представлення результатів діагностичних експериментів), надійність. Ці методики дозволяють зібрати діагностичну інформацію у відносно короткі терміни в тому вигляді, який дає можливість порівнювати індивідів кількісно і якісно.

До малоформалізованих методик відносять спостереження, бесіди, інтерв'ю, аналіз результатів діяльності. Вони дають цінну інформацію про людину, особливо тоді, коли предметом вивчення виступають такі психічні процеси і явища, які мало піддаються об'єктивізації (наприклад, слабо усвідомлювані суб'єктивні переживання) або ж є дуже динамічними, швидко змінюються (наприклад, настрій).

У процесі проведення діагностичної роботи нами більше використовувались малоформалізовані методики, враховуючи вікові особливості школярів. Це, зокрема, спостереження, бесіди, вивчення продуктів діяльності. Використовувались також деякі нескладні тестові методики, до інтерпретації результатів яких ми підходили дуже обережно, повністю поділяючи думку багатьох вчених стосовно того, що тести не можуть дати достовірну інформацію про особистість. Як зазначає Н. Непомнящая [6], тести не враховують істинні властивості особистості, вони не орієнтовані на виявлення її потенційних можливостей. У кращому разі тести констатують наявність або відсутність певних властивостей особистості, але не завжди повною мірою.

Переважає більшість використаних методик має повністю або частково проективний характер. Методики побудовані так, щоб стимулювати виявлення і максимальну реалізацію можливостей кожного конкретного учня. Характерною особливістю деяких методик є включення екстремальних конфліктних ситуацій. Це забезпечує виявлення найбільш значущих особливостей поведінки, діяльності, відносин, самосвідомості тощо.

Дані, отримані за допомогою спеціальних діагностичних методик, порівнювали з даними, отриманими іншими методами.

У дослідженні ми керувались положенням, що для постановки правильного діагнозу не досить використати набір тестових методик, необхідно виявити джерела,

фактори, механізми найбільш суттєвих впливів на формування особистості, прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки подій дитинства з особливостями психічного розвитку особистості.

Як правило, наявний стан психічного розвитку індивіда може бути правильно оцінений тільки в світлі всієї попередньої історії його розвитку.

Історію розвитку особистості часто називають психологічним анамнезом. Як відомо, анамнез – поняття медичне, яке у вузькому значенні слова означає історію розвитку хвороби. В широкому – включає і дані про сім'ю хворого, умови його життя і т. п. Відповідно, психологічний анамнез – це історія індивідуального психічного розвитку особистості [8, с. 25].

Працюючи над складанням психологічного анамнезу кожної дезадаптованої дитини, ми намагалися встановити не тільки систему об'єктивних умов і обставин її життя, але й характер та глибину їх впливів на неї, наприклад, якою була реакція дитини на ті чи інші обставини, події, факти, особливості емоційного ставлення дитини до них, засоби пристосування, труднощі адаптації.

Особлива увага зверталась на так звані стресові фактори (смерть когось із рідних, важка хвороба, різні психологічні травми і т. д.).

Діагностичне обстеження дітей ми починали з аналізу їх зовнішнього вигляду і реакції на ситуацію обстеження. Зверталась увага на те, наскільки дитина відкрита для контактів, чи проявляє активність, загальмованість, напругу, бажання звернути на себе увагу, страх вступити в розмову з дорослим. Всі ці прояви можуть бути пов'язані як із психодинамічними, природженими особливостями дитини, так і з певними рисами особистості. Отримані при цьому дані порівнювались у подальшому з даними різних методик і допомагали зрозуміти природу відхилень у формуванні і поведінці дитини.

При проведенні діагностики ми виходили з того, що психічний розвиток дітей – це дуже складний процес, в якому неможливо чітко виділити окремі, незалежні один від одного параметри. Тому ми намагалися використати значну кількість різних методик, спрямованих на вивчення всіх сторін психіки дітей, порівнюючи результати таким чином, щоб можна було отримати цілісне уявлення про кожного конкретного учня. При цьому важливо не тільки правильно підібрати методики, але і використовувати їх у певній послідовності.

Аналізуючи отримані дані, ми прагнули встановити взаємозв'язок між окремими особливостями і сторонами психіки учня (пізнавальними здібностями, особистісними характеристиками, особливостями спілкування). На основі цього аналізу складалася психологічна характеристика, яка передбачала комплексний опис психологічних рис дезадаптованого учня, а також тих відхилень, які були виявлені в процесі обстеження.

Психологічна характеристика служила основою для складання плану корекційної роботи з учнями з метою виправлення виявлених недоліків.

У конструюванні методики корекційної роботи велике значення надавалося опорі на діяльнісний підхід. Корекційна робота будувалася не тільки як просте тренування, вправлення у формуванні умінь і навичок, не як окремі вправи на вдосконалення психічних процесів, психічної діяльності, а як цілісна осмислена діяльність дитини, що органічно входить у систему її щоденних життєвих відносин.

Особлива увага зверталась на психологічне забезпечення корекційно-виховного процесу, тобто психологізацію стратегій виховання, оскільки саме це часто є слабкою ланкою у корекційно-виховній роботі з дезадаптованими дітьми. Психологізована стратегія виховання є сукупністю психологічних установок, які задають напрям педагогічним впливам.

Основною установкою було визнання самоцінності й унікальності особистості кожного учня. Це положення визначає позицію вихователя (вчителя, соціального педагога, психолога) стосовно дітей і передбачає: визнання права дитини на власну точку зору (власне "Я"); надання дитині права вибору (альтернативи) у вирішенні життєвих ситуацій; співробітництво (партнерство) дорослого і дитини в діяльності.

Наступна психологічна установка – позитивне сприйняття особистості дитини з опорою на позитивні очікування (авансування). Позитивні або негативні очікування реалізуються через прогноз вчинків і регулюються системою заохочень та покарань. Відомо, що негативні очікування рідко сприяють позитивному розвитку дитини.

Важливою умовою психологізації стратегії виховання є врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей. У дітей однієї вікової групи широко диференціюються психофізіологічні особливості, пов'язані з функціонуванням нервової системи. Це відмінності в темпі життєдіяльності, пластичності нервових процесів. Як правило, вчителі і соціальні педагоги навчальних закладів найчастіше орієнтуються на вікові норми розвитку. Разом з тим при оцінці індивідуального ходу розвитку дитини жорстка орієнтація на норму неприйнятна. Для визначення об'єктивного підходу до конкретної дитини, крім вікових і функціональних норм розвитку, слід враховувати ситуативні зміни.

При проведенні діагностико-корекційної роботи ми керувалися певними психолого-педагогічними принципами, обґрунтованими в науковій літературі:

1. Оцінка результатів діагностики психічного розвитку того чи іншого учня здійснюється не шляхом порівняння цих результатів з конкретними нормами чи середніми величинами, а шляхом співставлення їх з результатами попередніх діагностичних перевірок учня з метою виявлення характеру і значущості змін у його розвитку.

2. Діагностика повинна виявляти не тільки наявний, актуальний рівень розвитку певної індивідуальної властивості, а проводитися з урахуванням можливої "зони найближчого розвитку".

3. Діагностика особистості учнів проводиться не сама по собі, вона завжди повинна бути спрямована на вирішення конкретних педагогічних завдань. У зв'язку з цим кожна діагностична методика повинна підбиратися з урахуванням завдань навчальної і виховної роботи.

4. Діагностику індивідуальних особливостей необхідно проводити з урахуванням вікових особливостей учнів, зокрема експериментальні завдання повинні пред'являтися в доступній для учнів кожної вікової групи формі.

5. Діагностика повинна мати комплексний характер, охоплювати всі основні сторони психічного розвитку учня.

6. Дослідження психічного розвитку учнів слід проводити в природних умовах навчально-виховного процесу.

Висновки. Отже, важливою складовою соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими дітьми є діагностика і корекція. Підкреслимо, що вони повинні забезпечуватися у нерозривному взаємозв'язку з реабілітаційною роботою, яка передбачає: зняття у дитини гостроти психічної напруги чи стресового стану як наслідку соціально-психологічної депривації в сім'ї, фізичного чи сексуального насильства, перебування тривалий час на вулиці тощо; діагностику деформацій в особистісному розвитку і психофізичному стані дитини з метою розробки індивідуальної програми її психолого-педагогічної і соціальної реабілітації; первинну адаптацію дитини до нового середовища школи; відновлення і розвиток у дитини таких важливих форм людської життєдіяльності, як гра, навчання, праця, спілкування, для успішної соціалізації дитини, її адаптації в соціумі; відновлення або компенсацію соціальних зв'язків дитини, надання їй можливості засвоїти ті соціальні норми, які не були засвоєні нею раніше внаслідок перебування у вкрай незадовільному соціальному оточенні; прогнозування і профілактику виникнення відхилень у формуванні особистості в майбутньому. Водночас питання поєднання діагностико-корекційної і реабілітаційної роботи вимагають подальшого вивчення.

Література

1. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 230 с.
2. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
4. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1998. – 225 с.
5. Максимова М. Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами : метод. посіб. / М. Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

6. Непомнящая Н. И. Психодиагностика личности: теория и практика / Н. И. Непомнящая. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 192 с.
7. Олифиренко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Я. Олифиренко. – М. : Академия, 2002. – 256 с.
8. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
9. Рычкова Н. А. Деадаптированное поведение детей : диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н. А. Рычкова. – М. : Педагогика, 2000. – 232 с.
10. Дети социального риска и их воспитание / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 144 с.

УДК 373.66

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД ВЗАЄМОДІЇ ВНЗ ІЗ СОЦІАЛЬНИМИ ІНСТИТУТАМИ ГРОМАДИ (НА ПРИКЛАДІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ)

Хлебик С. Р., Литвиненко В. В.

У статті розглянуто стан та перспективи розвитку взаємодії ВНЗ на рівні соціального партнерства з основними соціальними інститутами громади, висвітлено організаційно-педагогічні умови ефективності цього процесу.

Ключові слова: соціальне партнерство, соціальна взаємодія, практико-орієнтоване навчання.

В статье рассматриваются состояние и перспективы развития взаимодействия между университетами на уровне социального партнерства с основными социальными институтами сообщества, выделены организационно-педагогические условия эффективности этого процесса.

Ключевые слова: социальное партнерство, социальное взаимодействие, практико-ориентированное обучение.

The article examines the state and prospects of the development of interaction between universities at the level of social partnership with the main social institutions of a community. Organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of this process are highlighted.

Key words: social partnership, social interaction, practice-oriented training.

Постановка проблеми. У сучасних умовах важливе місце посідає інтеграція науки, освіти та інноваційної діяльності, що є одним з вирішальних чинників розвитку суспільства. Потреба в ініціативних та висококваліфікованих соціальних працівниках особливо актуалізується в сучасних умовах і передбачає взаємодію вишу з основними соціальними інститутами громади, яка дозволяє дієво брати участь у формуванні та оснащенні програми навчання, активно залучати студентів до проходження практики в нових соціальних умовах та участі в різноманітних соціальних проектах.

Організація тісної взаємодії вищих навчальних закладів і соціальних інститутів – це одне з актуальних завдань для вирішення нагальних соціальних проблем, що постають перед сучасним українським суспільством, появу нових правових норм та нових типів договорів, які б сприяли ВНЗ у підготовці фахівців, а соціальним інститутам – у оснащенні кваліфікованими кадрами, здатними до ефективного пошуку і впровадження нових механізмів системи соціальних послуг у процесі її реформування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема реформування системи соціальних послуг стала предметом дослідження багатьох закордонних та вітчизняних авторів, таких як В. Гошовська, К. Дубич, Е. Лібанова, Л. Сідельнік, В. Скуратівський, О. Черниш, Р. Картер, Г. Бевз, О. Безпалько, В. Кузьмінський, Ж. Петрочко, І. Пеша та інших іноземних фахівців, які співпрацюють з українськими науковцями та практиками в рамках проекту ТАСІС “Посилення регіональних соціальних служб в Україні”, що здійснює Британська Рада за фінансової підтримки Європейського Союзу.

Цілісний аналіз її ролі у становленні майбутніх фахівців соціальної роботи здійснено в працях М. Доуел, С. Шадлоу, Ш. Рамон, Р. Саррі, Б. Шапіро, Л. Сайсен, М. Бадінскі, Д. Шелдон. Висвітлення відмінностей підходів теоретиків і практиків здійснено П. Парслоу і А. Твелветрес. Проблеми неперервної практичної підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників у вищій школі України знайшли відображення у дослідженнях Ю. Галагузової, Г. Сорвачової і Г. Штинової, Р. Куличенко, Л. Міщик, Н. Заверіко та ін. [6].

Проблеми соціальної політики аналізували у своїх працях такі українські вчені: Е. М. Лібанова, В. Н. Новіков, Л. М. Черенько, О. В. Макарова, О. М. Палій,

О. М. Хмелевська, Л. П. Дума, З. В. Медвідь, Н. П. Борецька, Т. В. Семігіна та ін. Їхні дослідження відображають теоретико-методологічні, методичні та практичні питання системи соціального захисту населення, підвищення її ефективності та подальшого вдосконалення. Проте деякі теоретичні та практичні питання, зокрема щодо новітніх тенденцій та інноваційних процесів у системі соціальних послуг України, а саме соціальне партнерство, висвітлено ще недостатньо [2].

Виклад основного матеріалу. Зарубіжний досвід розвитку соціального партнерства соціальних служб з вищими навчальними закладами свідчить, що розбудова даної співпраці мінімізує потребу в активній підтримці та інвестицій з боку держави. У першу чергу, це стосується створення такого правового поля, що стимулює соціальні служби брати студентів та аспірантів на практику, проводити спільні з університетами соціальні проекти.

Партнерство у сфері вищої освіти розглядається як один з аспектів партнерства соціального, це особливий тип взаємодії освітніх установ з усіма соціальними інститутами, а також територіальними органами управління, націлений на максимальне узгодження і реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу. У міжнародній практиці соціальне партнерство в освіті прийнято розуміти як “взаємодію з суб’єктами економічного життя і сфери праці з метою підвищення ефективності професійної освіти і задоволення попиту на вміння та компетенції робочої сили на ринку праці” [4].

Соціальне партнерство в освіті – це особливий тип взаємодії освітніх установ, у тому числі ВНЗ з усіма суб’єктами навчально-виховного процесу, націлений на максимальне узгодження і реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу.

На думку вчених І. П. Смирнова і Є. В. Ткаченко, “... освіта так само, як і всі соціальні інститути, не здатна “розвиватися як замкнута самодостатня система”, тому необхідне створення механізмів соціального партнерства суб’єктів освітньо-виховного процесу” [3]. Особливо в напрямках допомоги виходу сімей з дітьми зі складних життєвих обставин, забезпечення своєчасності та доступності кваліфікованої соціальної, правової, психолого-медико-педагогічної допомоги потребуючим, які мають різні форми дезадаптації, сприяння поверненню неповнолітніх у сім’ю; надавання допомоги у відновленні соціального статусу сімей з дітьми в колективах однолітків за місцем навчання, роботи, проживання.

Соціальне партнерство має вигляд вигідного співробітництва суб’єктів мікросоціуму, спрямованих на досягнення поставлених цілей.

Ефективність розвитку соціального партнерства передбачає дотримання наступного комплексу організаційно-педагогічних умов:

- своєчасна соціально-педагогічна діагностика і рання профілактика дезадаптації в сім’ях з дітьми міста;
- організація соціально-педагогічної роботи з кожним членом проблемної сім’ї спільно з сім’ями, які мають позитивну динаміку розвитку;
- забезпечення єдності соціокультурного, медичного, психологічного, педагогічного і соціально-правового впливу на сім’ї з дітьми, котрі потрапили в складні життєві обставини;
- облік індивідуальних особливостей кожного члена проблемної сім’ї та її типових специфічних рис в цілому;
- підвищення професійної культури і майстерності соціальних працівників, соціальних педагогів, студентів вищих навчальних закладів, які взаємодіють зі соціальними службами;
- підтримку зворотнього зв’язку між учасниками профілактичної роботи з підлітками та їх життєвого устрою в рамках міського соціуму і постійна оцінка ефективності цієї діяльності.

Фундамент поняття “соціальне партнерство” становить соціальна взаємодія. Н. П. Виноградова трактує соціальну взаємодію як спосіб соціального буття, що базується на ідеологічному відношенні соціальних суб’єктів і забезпечує єдність і гармонізацію соціальних структур, маючи кінцевою метою вироблення стратегії єдиних дій окремих особистостей, соціальних груп і спільнот [5].

Взаємодія соціальних служб з ВНЗ полягає у тому, що соціальні служби використовуються як бази організації навчально-професійної діяльності студентів,

які повинні реалізовувати свій потенціал як суб'єкти практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальні працівники через теоретично обґрунтовану систему взаємодії з навчальними закладами.

Взаємодія навчального закладу з соціальними службами повинна передбачати з боку навчальних закладів:

- доведення до соціальних служб освітніх стандартів підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників у вищому навчальному закладі, професійно важливих особистісних якостей, етичних вимог до професії;
- допомогу у формуванні психологічної та організаційно-методичної готовності соціального закладу до проведення практики (переважно через роз'яснення особливого місця практики у професійному становленні майбутніх спеціалістів, доведення цілей, завдань, змісту, критеріїв оцінювання практики, рівня загальної теоретичної та практичної підготовленості студентів до даного виду практики);
- організацію спеціальної підготовки з числа спеціалістів соціальної служби супервізорів для роботи зі студентами, котрі співпрацюють із соціальними службами;
- пропозиції перспективної співпраці з соціальною службою, які б включали організацію освітньої, методичної, наукової, волонтерської допомоги в удосконаленні роботи служби.

У такій взаємодії соціальні служби повинні забезпечувати зі свого боку:

- участь в експертній оцінці навчально-методичного забезпечення практики, запропонованого навчальним закладом, підготовка власних додаткових програм, виходячи з специфіки роботи соціальної служби;
- безпосередню участь студентів під керівництвом супервізора у вирішенні соціальних, соціально-педагогічних ситуацій, проблем, наданні професійної допомоги сімей з дітьми, котрі потрапили в складні життєві обставини;
- допомогу студентам у реальних умовах виконувати професійні функції безпосередньо на робочому місці, оцінку якості підготовки, що є основою для вчасної реакції з боку навчального закладу;
- здійснення оцінки ресурсів і можливостей соціальної служби щодо забезпечення певного виду діяльності, попередження навчального закладу щодо своїх ускладнень і обмежень, запит про допомогу;
- участь у науково-дослідній, аналітично-пошуковій діяльності в контексті специфіки роботи соціальної служби [8].

Для взаємодії вищих навчальних закладів та соціальних служб актуальною є проблема посилення практико орієнтованого навчання майбутніх фахівців. Її рішення на рівні ВНЗ можливо через внесення певних змін до навчального плану підготовки соціальних працівників і навчальні програми, впровадження та широке застосування нових форм і методів навчання (практикум, групова робота, проектні методи, робота з випадком і т. д.), а також поширення нових підходів до забезпечення якості підготовки фахівця. Важко здійснювати дійсно практико-орієнтоване навчання соціальних працівників без участі в цьому процесі й активної підтримки професійного співтовариства фахівців-практиків. У зв'язку з цим важливо побудувати оптимальну для регіону модель взаємодії теорії і практики соціальної роботи.

Як учасників партнерської взаємодії в регіоні у сфері соціальної роботи варто включати суб'єктів теоретичного знання (факультет психології та соціальної роботи в особі викладачів і студентів) і суб'єктів практичного поля соціальної роботи (соціальні установи організаційно-управлінського рівня, формують соціальну політику регіону; державні соціальні і соціально-орієнтовані установи різних систем; громадські організації соціального спрямування).

Предметом взаємодії вищих навчальних закладів із соціальними службами в рамках соціального партнерства є:

- створення умов для підтримки практико-орієнтованих методів через побудову експериментального простору для їх апробації, нових форм взаємодії викладачів і методистів практики за моделлю супервізії;
- побудова моделі фахівця соціальної роботи з точки зору професіонала-практика, що працює в реальному практичному полі;
- спільна участь у виробленні критеріїв якості підготовки фахівців соціальної роботи;

- реальна експертиза життєздатності, ефективності, доцільності методів навчання фахівців;
- розвиток креативних технологій соціальної роботи з різними групами клієнтів і впровадження їх у практику соціальної роботи;
- організаційно-консультаційна робота зі створення соціальних установ нового типу за моделлю зарубіжних центрів активності.

Для формування локальної платформи цієї взаємодії слід використовувати такі принципи, як:

- принцип предметності, який визначається предметом взаємодії ВНЗ та соціальних служб, що залучає на локальну платформу соціальні установи відповідно до змісту роботи;
- принцип добровільності забезпечує взаємодію вищих навчальних закладів з тими соціальними установами, для яких проектні ідеї вишу і сформовані традиції підготовки фахівця соціальної роботи є дійсно привабливими і цікавими;
- принцип орієнтації на нововведення в професійній діяльності включає усвідомлення соціальним закладом запиту на інновації у професійній діяльності, відкритість новому досвіду;
- принцип мережевого поширення проектних ідей передбачає апробацію проектного досвіду насамперед на тих практичних майданчиках, які займають ключову позицію в структурі соціальних установ регіону, що дозволяє готувати провідників ідей проекту, які мають організаційно-методичні можливості для поширення отриманого досвіду по вертикалі;
- принцип комплементарності при формуванні локальної платформи передбачає опору на механізми двох рівнів: наявний, актуальний рівень розвитку, вже сформований досвід роботи соціального закладу і створення передумов для нового рівня розвитку соціальної служби, опору на майбутній етап її розвитку;
- принцип об'єднання і раціонального використання наявних ресурсів, що дозволяє об'єднувати і використовувати ресурси практичних майданчиків, які займають ключову позицію в структурі соціальних установ;
- принцип дефіцитарності передбачає залучення в локальну платформу насамперед тих соціальних установ, які дійсно цього потребують.

Здійснення взаємодії ВНЗ та фахівців соціальної роботи в рамках локальної платформи можливо на двох рівнях: суб'єктів теоретичного знання і суб'єктів практичного поля соціальної роботи

На рівні суб'єктів теоретичного знання ключовим елементом є знання викладачами і студентами реальної практики соціальної роботи через різні форми взаємодії з практичними соціальними установами.

На рівні суб'єктів практичного поля соціальної роботи ключовим є участь фахівців-практиків у процесі навчання студентів в різних заходах науково-методичного характеру.

Язмін Лопез стверджує, що діяльність вищих навчальних закладів має на меті підтримку актуальності програм, спрямованих на допомогу вразливим категоріям населення громади, є підтвердженням реалізації своєї корпоративної соціальної відповідальності. На думку автора, під соціальною відповідальністю слід вважати певний ряд ключових моментів, які стосуються як самих соціально-орієнтованих вищих навчальних закладів, так і їх програм. На інституціональному рівні місія навчального закладу повинна відображати прихильність установи до співробітництва, включаючи такі поняття, як “сталий розвиток”, “людський розвиток” і “соціальна відповідальність”.

Концепція роботи повинна розроблятися та переглядатися на основі сьогоденних та майбутніх потреб суспільства. У даних програмах повинно бути враховано рівень соціальної проблеми та потреби суспільства, які не повинні розглядатися тільки з економічної точки зору, вони повинні вносити вклад у сталий розвиток суспільства, в якому безпосередньо і функціонує ВНЗ. Програми повинні бути розроблені на основі діалогу з відповідними зацікавленими сторонами.

Важливо, щоб механізми забезпечення якості були реалізовані у всіх аспектах діяльності навчального закладу та його програм. Практики, які беруться до уваги, повинні включати освітні положення, що відносяться до таких понять, як

“інституційні”, “національні” і “регіональні контексти”, в яких вищі навчальні заклади функціонують. В результаті неможливо ідентифікувати єдиний набір показників, які будуть добре працювати у всіх випадках. Гарантії якості повинні продовжувати розвиватися, адже університети також функціонують в умовах постійних змін. Широкий спектр механізмів забезпечення якості, які використовуються по всьому світу, забезпечує чітке бачення того, що кожен контекст вимагає свого специфічного розуміння систем забезпечення якості [7].

Як умова здійснення взаємодії вищих навчальних закладів із соціальними службами (наприклад, у допомозі сім'ям з дітьми вийти зі складних життєвих обставин) в рамках локальної платформи можна назвати наступні:

- укладення договорів про співпрацю з соціальними установами за заявленими в проєкті напрямками;
- наявність у практичних установах фахівців з професійною профільною освітою із соціальної роботи та досвідом роботи в даній сфері;
- науково-методичне та фінансове забезпечення різних форм взаємодії;
- відкритість соціальних установ інновацій, нового досвіду в галузі професійної соціальної роботи.

Висновки. Отже, визначаючи ВНЗ як агента позитивних змін в соціальному середовищі громади з наявними новоутвореннями і з новими тенденціями у підготовці фахівців, важливого значення в умовах сучасного українського суспільства набуває формування і впровадження соціального партнерства ВНЗ із соціальними інститутами громади як базового компонента покращення якості соціального обслуговування населення.

Література

1. Закон України “Про соціальні послуги” від 19.03.2003 № 966 – IV.
2. Хмелевська О. М. Питання створення національної системи моніторингу та оцінювання сектору соціальних послуг / О. М. Хмелевська // Вісник Хмельницького національного університету. Серія “Економічні науки”. – Хмельницький, 2008. – № 1. – Т. 1. – С. 126–133.
3. Писаренко С. М. Зовнішньоекономічна діяльність регіонів України в контексті Європейської інтеграції / С. М. Писаренко // Соціально-економічні дослідження в перехідний період. Регіональна політика в Україні : зб. наук. пр. / НАН України. Ін-т регіональних досліджень. – Л., 2005. – Вип. 2 (52). – С. 235–245.
4. Олейникова О. Н Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 111–112.
5. Либоракина М. И. Социальное партнёрство: взаимодействие между государственными, коммерческими и общественными структурами / М. И. Либоракина, Л. С. Никонова. – М. : ВШЭ, “Институт экономики города”, 2001.
6. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
7. Лавров А. А. Интернационализация образования как направление реализации социальной ответственности учебных заведений [Електронний ресурс] / А. А. Лавров, Н. Р. Степанова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – Режим доступу: www.science-education.ru/105-6929. Назва з екрана.
8. Альбуханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Высшая школа, 1977. – 214 с.
9. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

УДК 373.3.035:316.647.5

ФОРМУВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ОСВІТИ

Атрощенко Т. О.

У статті розкривається проблема формування міжетнічної толерантності молодших школярів у теорії і практиці освіти. Можливість ефективного розв'язання окресленого питання обумовлюється врахуванням в освіті етнокультурного фактору, поліетнічною компетентністю вчителя та віковими особливостями учнів початкової школи. Визначено основні завдання, які повинні вирішуватися в системі навчально-виховної роботи вчителями початкової школи у зв'язку з формуванням міжетнічної толерантності у молодших школярів.

***Ключові слова:** толерантність, міжетнічна толерантність, міжетнічні відносини, мультикультурна освіта, культура міжнаціонального спілкування.*

В статье раскрывается проблема формирования межэтнической толерантности младших школьников в теории и практике образования. Возможность эффективного решения очерченного вопроса обуславливается учетом в образовании этнокультурного фактора, полиэтнической компетентностью учителя и возрастными особенностями учащихся начальной школы. Определены основные задачи, которые должны решаться в системе учебно-воспитательной работы учителями начальной школы в связи с формированием межэтнической толерантности у младших школьников.

***Ключевые слова:** толерантность, межэтническая толерантность, межэтнические отношения, мультикультурное образование, культура межнационального общения.*

The article deals with the problem of formation of younger students' ethnic tolerance in the theory and practice of education. Possibility of effective resolution to the outlined problem is determined by taking into account the ethno-cultural factor in education, multiethnic teacher competence, and age-specific characteristics of elementary school students. The main tasks that must be solved in the system of educational work of primary school teachers in connection with the formation of interethnic tolerance in primary school children are defined.

***Key words:** tolerance, inter-ethnic tolerance, inter-ethnic relations, multicultural education, culture of interethnic communication.*

Постановка проблеми. Формування міжетнічної толерантності, поваги до особливостей національно-релігійних меншин є тривалим і складним процесом, який повинен починатися в період інтенсивного соціального становлення особистості – в період шкільного навчання. Ґрунтуючись на положенні про те, що саме сфера освіти здатна цілеспрямовано формувати якості особистості, що відповідають показникам міжетнічної толерантності, слід визначити фактори, які впливають на характер міжетнічних відносин. Необхідність і можливість ефективного формування міжетнічної толерантності у молодших школярів обумовлюється їх віковими особливостями і характером прояву індивідуальних якостей особистості в цьому віці. Такі особливості дітей, як підпорядкування старшим, довірливість, відкритість, прагнення до наслідування, слухняність, старанність, сприяють швидкому засвоєнню існуючих у суспільстві норм, соціальних стереотипів, у тому числі міжетнічних взаємин. Тому молодший шкільний вік можна вважати сензитивним періодом для формування міжетнічної толерантності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток національних відносин у нашій традиційно багатонаціональній країні в даний час продовжує бути предметом

пильної уваги дослідників різних напрямів. Так, проблему полікультурної освіти, міжнаціональних відносин, виховання толерантності, емпатії, зокрема, в міжетнічних стосунках, досліджували А. Авксентьєв, Ю. Варфоломєєва, З. Гасанов, О. Грива, О. Гуренко, Я. Довгополова, Б. Євтух, В. Заслуженюк, В. Кузьменко, І. Кушніренко, В. Присакар, П. Саух, Т. Стефаненко, І. Тишик, В. Тугай, Ю. Яценко та ін.

Науковці, зокрема О. Березюк, Г. Назаренко, розкривають проблеми виховання міжетнічної толерантності на регіональному рівні, але вони стосуються в основному студентів – майбутніх учителів і старшокласників.

Молодший шкільний вік розглядається у зв'язку з проблемами національно-патріотичного виховання (Х. Бедрій, Р. Сойчук, В. Тугай) або з точки зору підготовки майбутніх вчителів до національного виховання, духовно-морального розвитку молодших школярів у крос-культурному просторі (С. Паршук, Т. Усачова, Ю. Шевченко та ін.).

Мета статті – розглянути процес формування міжетнічної толерантності молодших школярів у теорії і практиці сучасної освіти.

Виклад основного матеріалу. Міжетнічні відносини в широкому сенсі слова розуміються нами як взаємодія народів у різних сферах – політиці, культурі, освіті тощо, у вузькому сенсі – як міжособистісні відносини людей різних національностей, які теж відбуваються в різних сферах спілкування – трудового, сімейно-побутового, а також сусідського, приятельського та інших видах неформального спілкування.

Толерантність являє собою складну міждисциплінарну, багатоаспектну, суперечливу категорію, що знаходиться на перетині інтересів філософів, політологів, культурологів, соціологів, етнологів, психологів і педагогів. До теперішнього часу склалися різні підходи до визначення феномену “толерантність” в різних галузях людознавства залежно від специфіки дисципліни і теоретичних постулатів, у рамках яких розглядається це поняття.

Толерантність інтерпретується як етико-філософська категорія, найважливіший принцип взаємовідносин між людьми, соціокультурний феномен, метод соціально-політичних рішень і дій, правова потреба, глибинна властивість людської свідомості, ціннісна орієнтація особистості, невід’ємна характеристика професіоналізму і зрілості людини, гуманістична парадигма сучасної освіти тощо.

Аналізуючи проблему толерантності в соціально-філософській і психолого-педагогічній літературі, можемо зробити такі висновки:

1. Сутність толерантності в різні історичні періоди розумілася неоднаково і неоднозначно, при цьому відображала основні соціально-економічні, політичні, культурно-етнічні особливості розвитку суспільства. Концепція толерантності сформулювалася в контексті розвитку різних галузей знання і суспільної практики (філософії, етики, політології), в тому числі і в педагогічній реальності.

2. У сучасних соціально-філософських і психолого-педагогічних дослідженнях толерантність розглядається як цілісний прояв особистості, що виражається в позитивній міжособистісній взаємодії членів суспільства на основі збереження індивідуальності кожного, взаємної поваги і рівноправності сторін.

3. Основними характеристиками толерантності є: збереження власної індивідуальності в процесі спілкування; здатність в іншому бачити саме іншого; відкритість у спілкуванні, заснована на прийнятті іншого таким, яким він є; турбота про інше; взаємне співробітництво на основі рівних прав кожного.

В етносоціології дається визначення міжетнічної толерантності як здатності людини виявляти терпимість до малознайомого способу життя представників інших спільнот, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань. Підкреслюється, що ця здатність може підвищуватися або знижуватися залежно від наявності у людини досвіду спілкування з представниками інших етнічних груп [5, с. 387]. У навчальній педагогічній літературі міжетнічна толерантність визначається як активна моральна позиція і психологічна готовність до терпимості в ім'я позитивної взаємодії з людьми іншої культури, нації, релігії, соціального середовища. Г. Палаткіна розглядає толерантність у сфері міжнаціонального спілкування як визнання цінності “Іншого”, відмінного від свого, цінності різниці, право на плюралізм поглядів [4, с. 66].

Міжетнічна толерантність проявляється, перш за все, через людські відносини в різних сферах суспільного життя. Як тип соціально-етнічної поведінки і форми спіл-

кування етносів її можна представити в розгорнутому структурному вигляді, виділяючи основні параметри:

- по-перше, міжетнічна толерантність має на увазі наявність елементарних світоглядних і мотиваційних підстав для взаємодіючих етносів;
- по-друге, досягнення справжнього взаєморозуміння, яке полягає не тільки в розумінні іншого етнічного суб'єкта, але і його ставлення до себе як рівного партнера по спілкуванню. Взаєморозуміння носить обопільний характер, ступінь міжетнічної толерантності в такому випадку знаходиться в прямій залежності від ступеня взаєморозуміння суб'єктів, що спілкуються;
- по-третє, створення умов і можливостей для постійної взаємодії;
- по-четверте, пошук можливостей для збігу інтересів взаємодіючих етнічних суб'єктів.

Успіх процесу формування міжетнічної толерантності, перш за все, пов'язаний з подоланням кризи культурної ідентичності. Можливість прийняття іншої культури вимагає наявності стійкої культурної ідентичності особистості, усвідомлення себе як носія певних культурних традицій, що виступає в ставленні до інших культурних традицій як суб'єкт збереження і розвитку людської культури в цілому.

Узагальнюючи аналіз сутності міжетнічної толерантності, можна виділити в її структурі три базові компоненти: когнітивний, емоційний, діяльнісний. Всі три компоненти міжетнічної толерантності знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності. Когнітивний компонент обумовлюється наявністю необхідних відомостей, знань, які актуалізуються в зв'язку з виниклою конкретною ситуацією взаємодії. Як правило, ситуація викликає певні емоції, пов'язані з провідними інтересами особистості. Виникає когнітивно-емоційна освіта, тобто емоційно забарвлені знання, необхідні для поведінкової готовності.

Слід ще раз підкреслити, що міжетнічна толерантність в різних наукових джерелах розглядається з різних позицій і розуміється як "готовність", "здатність" або "якість особистості". Ми розглядаємо толерантність саме як якість особистості дитини, оскільки якістю особистості або рисою особистості є стійка особистісна характеристика, яка визначає характерну для людини поведінку, діяльність і мислення.

Система освіти покликана забезпечити: історичну спадщину поколінь, збереження, поширення і розвиток національної культури; формування у дітей та молоді цілісного світорозуміння і тимчасового наукового світогляду міжетнічних відносин; виховання патріотів України, громадян правової, демократичної, соціальної держави, що поважають права і свободи особистості, яким притаманна висока моральність.

Школа – один з найважливіших інститутів виховання. Тому саме на школу держава поклала обов'язок формування толерантності. На підтвердження того, що формування толерантної поведінки у школярів – це найважливіша державна проблема в освіті, стало прийняття Національної програми виховання "Основні орієнтири виховання учнів 1–12 класів загальноосвітніх шкіл України" та Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді.

Головним завданням школи у цьому аспекті є створення умов для формування правльної системи цінностей кожної окремої особистості, адже цінності стають цілями, до яких прагне людина. Освітньо-виховне середовище повинно відображати духовні надбання культури, в якій виховується дитина, сприяти формуванню мовленнєвої культури, поваги до державності та національної належності. Ознайомлення з літературою власного народу, оточення державною та культурною символікою, зображення краси рідної природи, підтримування традицій та культурних напрямів етносу – все це допоможе дитині сформувати правильні ціннісно-моральні орієнтири, що формувались століттями її народом. Але формування системи духовно-моральних цінностей повинно спиратися не тільки на історичні надбання, воно повинно стимулювати дитину до постійного інформаційного пошуку, саморозвитку, вільної творчості. Творчі прояви особистості стають шляхом реалізації індивідуального внутрішнього світу, допомагають затвердити власні духовні, моральні, естетичні спрямування та поділитися ними соціумом.

Освітньо-виховне середовище, в якому навчається дитина, повинно бути комфортним для вільного розвитку творчого потенціалу кожної дитини. Розвиток системи духовно-моральних цінностей особистості не може проходити без її участі в

суспільно корисній праці, без проявлення активності, ініціативності, ентузіазму. Лише беручи участь у такого роду діяльності, дитина зможе зрозуміти та оцінити важливість праці інших. Тому важливо створити умови, в яких учні змогли б проявити свої знання, вміння та навички, оволодіти новими формами активності тощо [3, с. 118].

Оскільки сучасні педагогічні реалії вимагають врахування в освіті етнокультурного фактора, як і створення умов для пізнання культури інших народів, виховання толерантних відносин між людьми, що належать до різних етносів, тому ми, слідом за Є. Бондаревською, визнаємо, що цим вимогам відповідає культурологічний підхід. Культурологічний підхід (М. Бахтін, Є. Бондаревська, В. Біблер та ін.) знаходиться в повній відповідності із Законом України “Про освіту” [2], де зазначено, що громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин (ст. 3).

Серед основних принципів освіти в Україні визначено наступні (ст. 6): рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізм, демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок із світовою та національною історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; взаємозв'язок з освітою інших країн.

Культурологічний підхід розглядає освіту як найважливіший компонент культури, канал її трансляції, як засіб формування знань, умінь і навичок, шлях досягнення вищої мети – становлення особистості як носія і творця культури. Він передбачає формування і функціонування “культури” через традиції, орієнтує механізми соціалізації на репродуктивне сприйняття культури або вільну творчість. Культурологічний підхід як організація процесу інтеріоризації (присвоєння) і розвитку особистістю досягнень культури означає тим самим і її особистісно орієнтовану спрямованість. Він орієнтує на засвоєння спадку людської цивілізації за допомогою інтеграції загальнолюдського, національного й особистісного досвіду в процесі стихійного та цілеспрямованого навчання.

Культурологічний підхід переносить змістовну інформацію про етнічні і культурні групи з периферії в центр навчальних програм. У рамках цього підходу структура, основні ідеї та цілі навчальної програми змінюються так, щоб поняття, події, питання в процесі навчання видозмінювались під кутом зору досвіду і цілей усіх расових, етнічних і культурних груп. Виділяється також низка принципів, на реалізацію яких ми орієнтуємося в даному дослідженні. До них відносяться: культуроспрямованість, тобто здатність освіти висловлювати суть культури, її динаміку, зміст і компоненти в цілому, створювати умови для культурного самовизначення та ідентифікації дитини; продуктивність – здатність освіти висловити творчу продуктивну сутність культури і створити умови для творчої, практичної діяльності дитини; мультикультурність – здатність освіти виражати різноманітність культури, відображати культуру як складний процес взаємодії всіх типів локальних культур. Даний принцип повинен доповнюватися принципом діалогу культур, який передбачає оволодіння молодшими школярами діалогічним пізнанням дійсності, яке починається з того, що світ поліфонічний і різноманітний, що існує безліч істин, серед яких необхідно знайти ті, які дозволяють зрозуміти себе та інших, їх цінності й особливості бачення світу.

Дані принципи повинні відобразитися у змісті, формах і методах освіти, зокрема початкової. Значущість культурологічного підходу в нашому дослідженні пов'язана з полікультурним середовищем Закарпатської області, на території якої проживають представники понад 76 національностей. Етнокультурний аспект проблеми полягає в тому, щоб в рамках реалізації освітніх програм навчити кожну зростаючу людину поважати власну культуру, бути впевненою у її цінному, позитивному значенні і взаємодіяти з іншими, відмінними від її культурами.

Процес формування міжетнічної толерантності ґрунтується на вихованні культури міжнаціонального спілкування. В основі культури міжнаціонального спілкування лежить накопичений народами віковий історичний досвід мирного, толерантного, цивілізованого існування, співпраці, досвід інтернаціонального, інтеркультурного

об'єднання зусиль різних народів з метою вирішення проблем, що становлять спільний інтерес.

Культура міжнаціонального спілкування стає елементом способу життя і толерантної поведінки особистості під сукупним впливом таких взаємопов'язаних факторів:

- надбання людиною позитивного особистого соціального й емоційного досвіду спілкування в багатонаціональному середовищі;
- пізнання цінностей, традицій, культури інших народів;
- оволодіння загальними нормами і вимогами культури людських відносин, поведінки, моральної культури [1].

Важливою функцією освіти як соціального інституту є виховання. У стінах школи формуються і закріплюються певні якості особистості, деякі риси характеру, розвиваються здібності, одною з яких повинна стати здатність до толерантної поведінки з представниками різних етнічних груп.

Зазначимо, що поняття міжетнічної толерантності, як і толерантності взагалі, є новим для шкільної лексики, з'явилося в освітньому стандарті порівняно нещодавно. У навчально-методичній літературі воно також не знайшло поки відповідного відображення і тлумачення. В зв'язку з цим ми висуваємо припущення про те, що толерантність може стати органічною частиною всього освітнього процесу в цілому, і зокрема, уроків читання та української мови в початкових класах. Крім того, міжетнічна толерантність як якість, що виявляється в діяльності, повинна формуватися і в рамках позаурочної роботи, коли діти можуть бути включені в суспільно корисну, творчу мультикультурну діяльність, активно спілкуючись і взаємодіючи з представниками інших етнічних груп.

Велике значення має діяльність педагога по згуртуванню багатонаціонального колективу молодших школярів, основне завдання якого знайти правильні підходи до кожного конкретного представника тієї чи іншої етнічної спільності, чітко уявляти думки і позиції кожної людини з приводу національно забарвлених проблем, що складаються в колективі. Вчитель повинен прагнути приводити у відповідність норми і форми спілкування дітей, представників різних етнічних спільнот, широко використовувати знання соціально-психологічних особливостей для найбільш ефективного стимулювання їх активності в колективі. У процесі згуртування педагог зобов'язаний постійно аналізувати стан справ у міжнаціональних відносинах, стежити за тим, щоб воно як об'єктивна передумова сприяло зміцненню дружби і братерства між представниками різних національностей.

Особливим напрямом діяльності педагога є запобігання конфліктних ситуацій в дитячому колективі, які є наслідком неправильних контактів представників різних національностей, відсутності досвіду взаємовідносин, зайвої вразливості від такого роду досвіду спілкування. На перших порах спільної діяльності представників різних національностей потрібно передбачати деяку замкнутість членів багатонаціонального учнівського колективу в мікрогрупах за етнічною ознакою. Необхідно стежити за тим, щоб інтереси останніх не входили в протиріччя з цілями і завданнями всього дитячого колективу.

Висновки. Отже, формування міжетнічної толерантності можливо лише при організації полікультурної освіти, покликаної формувати терпимість, культуру міжнаціонального спілкування, діалог культур тощо. Відповідно до цих завдань для початкової школи повинні розроблятися та реалізовуватися культурні й освітні проекти і програми. Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо дослідження ролі полікультурного середовища у формуванні міжетнічної толерантності майбутніх вчителів початкової школи.

Література

1. Атрощенко Т. О. До питання здійснення процесу розвитку культури міжнаціонального спілкування у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: прикладний аспект / Т. О. Атрощенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 2. – С. 55–59.
2. Закон України "Про освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрана.

3. Ісаєва М. Соціалізація як завдання вчителя початкових класів в умовах освітньо-виховного середовища класу / М. Ісаєва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – № 5. – Ч. 2. – С. 116–122.

4. Палаткіна Г. В. Формирование этнотолерантности у младших школьников / Г. В. Палаткіна // Начальная школа. – 2003. – № 11. – С. 65–72.

5. Перепелкін Л. С. Етносоціологія : учеб. пособие / Л. С. Перепелкін, С. В. Соколовський. – Новосибірськ, 1995. – 365 с.

УДК 378.091.26:811.161.1'243

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТИВНЫЙ МЕТОД КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А.

Стаття присвячена проблемі тестування як формі перевірки здобутих знань. Особлива увага звертається на те, що тестування є об'єктивним, структурно-організованим оцінюванням знань і що тести повинні забезпечити надійний засіб виявлення рівня освіти. У статті подано теоретичне обґрунтування системи тестів, а також наведена система тестових завдань на заняттях з російської мови як іноземної у групах з російською мовою навчання у медичних інститутах.

Ключові слова: тестування, контроль знань, оцінювання знань, тестові завдання, методика РКИ, тестовий контроль.

Данная статья посвящена проблеме тестирования как одной из форм проверки полученных знаний. Внимание акцентируется на том, что тестирование – это объективное, структурно-организованное оценивание знаний и что тесты служат надежным средством выявления уровня образования. В статье дано теоретическое обоснование системы тестов, а также представлена система тестовых заданий на занятиях по русскому языку как иностранному в группах с русским языком обучения в медицинском институте.

Ключевые слова: тестирование, контроль знаний, оценивание знаний, тестовые задания, методика РКИ, тестовый контроль.

This article deals with the problem of testing as a form of examination of acquired knowledge. Particular attention is drawn to the fact that testing is an objective, structurally organized assessment of knowledge and that tests are reliable means of determining an education level. The article gives theoretical justification for a test system, and also provides a system of test items for learning Russian as a foreign language in groups with Russian as the language of instruction in a medical school.

Key words: testing, academic performance rating, assessment of knowledge, test items, methodology for Russian as a foreign language, test check.

Постановка и актуальность проблемы. Одной из задач современной методики преподавания иностранных языков, наряду с поиском инновационных технологий и методов преподавания, является разработка новых форм проверки полученных знаний, системы объективного и независимого контроля и оценивания. В настоящее время при оценке знаний учащихся все более активно используется такая эффективная форма контроля, как тест.

Тест – это средство измерения знаний, представляющее собой систему заданий, которые позволяют объективно оценить уровень усвоения знаний, сформированности умений и навыков и выразить результат в числовом эквиваленте. Тест при этом является не простым средством проверки знаний учащегося, а качественным эквивалентом оценивания этих знаний. Система тестовых заданий организуется таким образом, чтобы максимально сократить ошибочность оценивания, дать объективные сведения об уровне подготовки учащегося, а также исключить влияние субъективного фактора. Обязательной составляющей теста является его спецификация: цель тестирования, сроки его проведения, время работы над тестом, количество и тип используемых заданий, содержательная структура теста, система оценивания результатов тестирования.

Научно обоснованное, структурно-организационное, объективное оценивание знаний средствами тестирования служит достаточно надёжным показателем качества образования. Выявление определенного уровня знаний, умений и навыков обеспечивает понимание учащимися своего места в процессе обучения и степени подготовленности к коммуникативной деятельности.

Цель работы заключается в теоретическом обосновании и практическом представлении системы тестовых заданий на занятиях по русскому языку как иностранному в группах с русским языком обучения при изучении тематического цикла “Организм и его системы” с использованием одноименных учебно-методических материалов.

Из истории вопроса. Введение в практику преподавания метода тестового оценивания связано с именем английского психолога Ф. Гальтона, который в своих исследованиях широко применял экспериментальные, математические и статистические методы. С начала XX в. наметилось педагогическое направление в развитии тестологии: американский ученый В. А. Макколл разделил тесты на педагогические и психологические и обосновал цель использования педагогических тестов – объединение в группу учащихся, усваивающих равный по объему материал с равной скоростью [2].

Развитие психолого-педагогической диагностики с использованием тестовых заданий в России связано с работами Л. С. Выготского, российского психолога и основоположника теории когнитивного развития ребенка. В дальнейшем проблемой разработки тестов занимались такие ученые, как М. С. Бернштейн, П. П. Блонский, А. П. Болтунов, С. Г. Геллерштейн, Г. И. Залкинд, И. Н. Шпильрейн, А. М. Шуберт и др.

Присоединение Украины к Болонскому процессу дает новый импульс модернизации высшего образования, открывает дополнительные возможности, ставит европейские стандарты уровня качества образования и системы контроля знаний. Новые социальные условия обусловили потребности общества в получении независимой, объективной информации о качестве получаемого и предоставляемого образования. За последние годы появились работы в области дидактической теории оптимизации обучения (Ю. К. Бабанский, А. Л. Бердичевский, И. И. Дьяченко, Т. А. Ильина, А. М. Моисеев и др.), в области тестологии и лингводидактического тестирования (Т. М. Балыхина, Л. П. Клобукова, Н. М. Румянцева, М. Б. Челышкова, Е. Е. Юрков и др.).

В настоящее время в связи с созданием государственной системы тестирования тестовые задания стали активно вводиться в практику преподавания языка, в частности русского как иностранного. Проверка и оценка знаний, умений и навыков, выявление уровня владения языком в целом, способностей к определенному виду речевой деятельности, а также трудностей в овладении тем или иным видом речевой деятельности и возможного способа их преодоления весьма эффективно диагностируется посредством тестовых заданий.

Изложение основного материала. Тестовый контроль по праву считается одним из перспективных методов объективной оценки знаний и способностей учащихся. В современной лингводидактике тесты используются не только для измерения уровня подготовленности, но и для проведения рейтинга студентов, качественной оценки учебного процесса.

В практику преподавания РКИ была успешно введена система разноуровневого тестирования как средства поэтапного и итогового контроля, позволяющего установить тот или иной уровень сформированности коммуникативной компетенции. Под лингводидактическим тестированием в методике РКИ понимается: “Использование и проведение теста в процессе обучения неродному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке... обработка и интерпретация их результатов” [1, с. 28].

Поскольку тесты – явление многогранное и сложное, то оно поддается разносторонним классификациям: по форме проведения, по содержанию, по цели тестирования (по уровню контроля) и др.

По форме проведения тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми (карандаш + бумага), предметными (бланк + карточки + картинки), аппаратными (для этих тестов необходима специальная аппаратура). По содержанию различают тесты интеллекта (для определения способности отдельной личности или группы к выполнению той или иной деятельности) и учебные – тесты достижений (для проверки знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине). Тесты достижений используются для оценки успешности

овладения учебным материалом и являются более эффективным показателем уровня знаний учащихся, чем оценка, которая часто становится не только оценкой этих знаний, но и инструментом воздействия на студентов. С помощью таких тестов проверяется владение языком на уровне средств общения (лексика, грамматика, фонетика) и самого общения (коммуникативной компетенции).

В зависимости от уровня контроля учебные тесты подразделяются на оперативные, или текущие; промежуточные, или рубежные; итоговые.

В современной методике преподавания РКИ главным видом контроля знаний, умений и навыков иностранных студентов считается оперативный контроль, который осуществляется во время работы учащихся на занятии. Преподаватель при этом обращает внимание на проверку степени сформированности грамматических и лексических навыков, правильности выполнения студентами речевых действий и использования при этом соответствующего речевого материала с учетом специфики вида речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения, письма). При этом виде контроля можно ставить перед студентами различные коммуникативные задачи, для решения которых они должны будут использовать различные грамматические, лексические и речевые образцы.

Промежуточный контроль проводится после ряда занятий, которые относятся к одной теме. Его цель – оценить работу студентов за определенный период, полученные им теоретические и практические знания, навыки самостоятельной работы. Промежуточные тесты помогают выявить успешность хода обучения, обнаружить склонность учащихся и на основе этого пробуждать у них мотивацию к изучению русского языка.

Итоговый контроль включает проверку уровня владения учащимися языковым материалом и способности его использования в коммуникативно-ориентированных заданиях. Содержание итогового контроля равномерно охватывает все изученные темы.

Тесты, предназначенные для контроля отдельных языковых единиц, легко поддаются количественной обработке, что обеспечивает объективность полученных результатов. Однако знание отдельных элементов языка ничего не значит, если учащийся не может соединить их таким образом, чтобы удовлетворить языковым потребностям ситуации, иными словами, учащиеся должны четко реагировать на языковые обстоятельства, обладать коммуникативной компетенцией.

Поскольку объектом контроля должна стать коммуникативная компетенция обучаемых, т. е. их умение пользоваться всеми видами речевой деятельности (чтением, аудированием, говорением, письмом), для проверки и оценки уровня владения знаниями на занятиях по РКИ в группах с русским языком обучения в медицинском институте при изучении тематического цикла “Организм и его системы” мы проводим тестирование по 5 направлениям (субтестам): “Лексика. Грамматика”, “Чтение”, “Письмо”, “Аудирование”, “Говорение” и используем следующие виды тестовых заданий.

Тестовые задания субтеста “Чтение” проверяют понимание основной информации текста, относящегося к профессиональной сфере общения, детальное понимание каждой его части, адекватная интерпретация текста, извлечение новой информации и т. п. Предлагаются следующие виды тестовых заданий:

1. Прочитайте текст. Скажите, о чем будет идти речь на уроке.
2. Прочитайте фразы из текста. Определите, как вы их понимаете. Запишите эти фразы. Прочитайте их и проверьте, правильно ли вы их записали.
3. Слушайте предложения из текста. Определите, сколько в них слов. Слушайте предложения еще раз. Запишите их. Прочитайте их, проверьте, правильно ли вы их записали.
4. Прочитайте и повторите варианты предложений. Последний вариант запишите.

Тестовые задания субтеста “Лексика. Грамматика” оценивают собственно языковые навыки и умения, умение правильно понимать и употреблять языковые средства как в рамках отдельного предложения, так и при осуществлении коммуникативной речевой деятельности.

1. Объедините слова в однокоренные группы.
2. Вставьте в предложения пропущенные слова.

3. Вставьте глаголы в предложения, используя глаголы для справок.
4. Измените предложения, используя конструкцию “что является чем”.
5. Распределите имена существительные по родам, образуйте форму множественного числа, формы родительного падежа единственного и множественного числа.
6. Подберите определения к словам. Запишите их.
7. Замените глагол отглагольным существительным.
8. Из данных слов составьте предложения.
9. Прослушайте два простых предложения. Объедините их в одно сложное предложение. Запишите полученное сложное предложение.
10. Прочитайте слова. Согласуйте прилагательные с существительными.
11. Поставьте существительные после предлога в нужном падеже.
12. Распределите слова текста по частям речи.
13. Поставьте слова в скобках в нужном падеже.
14. Замените придаточные предложения причастным оборотом.
15. Прослушайте слова. Образуйте прилагательные от данных существительных. Составьте словосочетания с полученными прилагательными.

Тестовые задания субтеста “Письмо” призваны проверить умение учащихся репродуцировать предложенный текст (с опорой на вопросы), относящийся к профессиональной сфере общения, продуцировать собственный текст в соответствии с нормами современного русского языка и коммуникативной установкой.

1. Составьте письменное монологическое высказывание (на основе прочитанного или прослушанного текста).
2. Запишите основное содержание текста (с опорой на вопросный план).
3. Запишите монологическое высказывание (на предложенную тему).
4. Постройте монологическое высказывание репродуктивно-продуктивного характера на основе предъявленного текста в соответствии с коммуникативной установкой.

При выполнении данных тестов преподаватель должен обратить внимание студентов на то, что изложение информации должно быть полным, логичным и связным; развертывание информации должно происходить с использованием адекватных языковых и речевых средств.

Тестовые задания субтеста “Аудирование” проверяют понимание и восприятие содержания информации профессионального характера, коммуникативных намерений говорящего.

1. Прослушайте текст. Постарайтесь понять его основное содержание. Ответьте на вопросы сначала устно, потом письменно.
2. Прослушайте текст. Как можно сформулировать основную мысль текста? Запишите ее.
3. Прослушайте варианты названий текста. Выберите название текста или предложите свое.
4. Прочитайте план текста. Перескажите текст по плану.
5. Прослушайте начало предложений, закончите их. Запишите полученные предложения.
6. Письменно ответьте на вопросы.
7. Прослушайте родственные слова и предложения с ними. Проверьте, как вы понимаете значение новых слов. Запишите эти предложения.
8. В предложениях замените выделенные слова антонимами.
9. Вставьте в предложения активные и пассивные глаголы.
10. Прослушайте термины, которые будут употребляться в тексте. Определите, как вы их понимаете. Прочитайте эти термины.
11. Прослушайте сложные слова, которые встречаются в тексте. Определите, как вы их понимаете. Запишите эти слова. Прочитайте их и проверьте, правильно ли вы их записали.

Тестовые задания субтеста “Говорение” оценивают умение учащихся достичь определенных коммуникативных целей в диалогической и монологической формах речи в рамках предложенной темы.

1. Ответьте на вопросы после предъявления текста.
2. Перескажите текст, используя предложенный план.

3. Задайте вопросы к выделенным предложениям.

Выводы. Для успешного процесса формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся необходимо внедрение в учебный процесс новых методов и форм преподавания, проверки и создание новой системы оценивания, отвечающих задачам обучения.

Одним из эффективных способов оценки достижений является система тестирования, которая позволяет объективно определить уровень умений и навыков, уровень владения языком.

Практическое применение данных тестов при изучении РКИ в группах с русскоязычным обучением медицинского института показало, что характерной особенностью данных заданий является их целостность, обеспечивающая быстрый, качественный и объективный контроль знаний учащихся.

Литература

1. Балыхина Т. М. Словарь терминов и понятий тестологии / Т. М. Балыхина. – М., 2000. – 164 с.
2. Нохрина Н. Н. Тест как общенаучный диагностический метод / Н. Н. Нохрина // Социол. исследования. – 2005. – № 1. – С. 118–126.
3. Организм и его системы : учебно-методические материалы по русскому языку для иностранных студентов медицинского института с русским языком обучения / сост.: Л. В. Биденко, Е. Ю. Бурнос, А. И. Киселева и др. – Сумы : Сум ГУ, 2014. – 101 с.

УДК 37.03-055.1/3:37.03.-053.67

ФОРМУВАННЯ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМИН МІЖ ХЛОПЦЯМИ ТА ДІВЧАТАМИ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІКИ УСПІХУ

Бутурлим Т. І.

У статті визначено взаємозв'язок між педагогікою успіху та гендерною педагогікою, проаналізовано шляхи підвищення гендерної компетентності педагогів. Представлено інтерактивні форми роботи з учнями раннього юнацького віку щодо формування партнерських взаємин з особою протилежної статі засобами української мови та літератури, правознавства.

Ключові слова: гендерна педагогіка, педагогіка успіху, гендерна культура, учителі, старшокласники.

В статье определена взаимосвязь между педагогикой успеха и гендерной педагогикой, проанализированы пути повышения гендерной компетентности педагогов. Представлены интерактивные формы работы с учениками раннего юношеского возраста относительно формирования партнерских взаимоотношений с лицом противоположного пола средствами украинского языка и литературы, правоведения.

Ключевые слова: гендерная педагогика, педагогика успеха, гендерная культура, учителя, старшеклассники.

The article defines the relationship between the pedagogy of success and gender pedagogics. Ways of enhancing teachers' gender competence are analyzed. The author presents interactive forms of work with young adolescent students for the formation of partnerships with a person of the opposite sex by means of the Ukrainian Language, Literature, and Law.

Key words: gender pedagogics, pedagogy of success, gender culture, teachers, high school students.

Постановка проблеми. У контексті входження України до Євросоюзу, нівелювання духовних цінностей надзвичайно актуалізується проблема виховання свідомої особистості, здатної до побудови гармонійних взаємин, створення сім'ї на засадах рівності, толерантності, справедливості, співробітництва. Часткове розв'язання даного питання в останні роки шляхом кардинальної реконструкції системи навчання та виховання сприяло поступовому включенню гендерного компонента в освітній простір. Проте більшість сучасних гендерних практик зосереджені на гендерному вихованні студентів, тоді як проблема формування гендерної культури учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема засобами суспільно-гуманітарних дисциплін, залишається малодослідженою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвищення рівня гендерної культури учнів має здійснюватися з урахуванням теоретичних засад **гендерної педагогіки**, окреслених у працях Л. Булатової, Т. Говорун, Н. Дерій, О. Кікінежді, В. Кравця, О. Луценко, С. Матюшкової, Л. Харченко, О. Цокур, Л. Штильової та ін. Предметом її дослідження, на думку В. Кравця, є "проблема корекції процесу соціалізації молоді залежно від статі в епоху глобальних соціально-економічних трансформацій" [7, с. 8].

Гендерний підхід у педагогіці передбачає руйнування традиційних стереотипів ієрархічності, дискримінації, асиметрії в навчально-виховному процесі [5, с. 28]. Координатори Програми рівних можливостей і прав жінок в Україні ЄС-ПРООН зазначають, що потрібно враховувати "фактор статі" в змісті освіти та характері міжособистісної взаємодії "вихователь – дитячий колектив". Проте, як зазначає О. Каменська, він має не фіксувати відмінності статей, а оцінювати ступінь гармонії у їх взаєминах, аналізувати особливості впливу факторів педагогічного процесу на гендерний розвиток особистості, її саморозвиток [6]. Більшість дослідників (О. Болотська, В. Городяненко, І. Кльоцина, О. Луценко, Л. Штильова та ін.) розці-

нують ґендерний підхід як *нову методологію аналізу взаємин статей*, що передбачає аналіз ґендерного дисбалансу в системі освіти, зміну ціннісних орієнтацій, переосмислення культури міжстатевих взаємин.

У результаті впровадження ґендерного підходу у виховання учнів, на думку І. Іванової, О. Цокур, формується ґендерна свідомість та активізується самореалізація особистості школяра через усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіка та жінки, свободи особи, себе як особистості, здатної впливати на ґендерну ситуацію в державі, активну позицію в ґендерних перетвореннях, критичне сприймання соціально-політичної ситуації, лояльне, але вимогливе ставлення до обох статей, готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки, почуття власної гідності, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу [13, с. 193].

Отже, *ґендерний підхід у педагогіці* як варіант постмодерного осмислення педагогічної дійсності спрямований на дослідження ознак ґендерного балансу / дисбалансу в навчально-виховному процесі, особливостей формування ґендерної культури учнів, батьків, учителів, регулює дотримання ґендерних цінностей у взаєминах хлопців і дівчат та створює сприятливі однакові умови для розвитку кожної індивідуальності, урахувавши ґендерні відмінності статей [1, с. 22]. Ігнорування ґендерного підходу призводить до закріплення у свідомості учнів стереотипних поглядів щодо місця статей у світі.

Мета статті – проаналізувати шляхи підвищення ґендерної компетентності вчителів, описати різноманітні форми роботи зі старшокласниками щодо формування партнерських взаємин із особою протилежної статі в контексті педагогіки успіху.

Виклад основного матеріалу. Основні принципи ґендерної педагогіки суголосні з принципами педагогіки успіху: *дистанціювання від засад традиційної педагогіки; особистісно зорієнтований підхід, що передбачає увагу до індивідуальності школяра та школярки, виховання свідомої, зі стійкою життєвою позицією особистості, яка прагне до самопізнання, самовдосконалення, самореалізації, досягнути щастя й успіху в житті, включає систему виховних практик, спрямованих на саморозвиток учня, учениці; співробітництво між суб'єктами навчально-виховного процесу; створення однакових умов для досягнення школярами та школярками успіху.* Завдання вчителя, практичного психолога, соціального педагога, класного керівника, адміністратора – не дозволити дитині зневіритися у своїх можливостях, а спонукати до особистісного розвитку, переосмислення результатів власної діяльності, навчити долати життєві труднощі з допомогою позитивного мислення, радіти своїм успіхам.

Проте актуальною залишається проблема *підвищення ґендерної компетентності педагогів*. Теоретичний аналіз вищезазначеного поняття в наукових дослідженнях О. Болотської [2], Т. Дороніної [3], І. Загайнова [4], І. Мунтяна [8], М. Радзівілової [10], С. Рожкової [11] та ін. дав можливість уточнити його зміст: *складова ґендерної культури вчителя, здатність ефективно застосувати сукупність ґендерних знань, ґендерних цінностей, ґендерних умінь і навичок у навчально-виховному процесі з метою формування високого рівня ґендерної культури учнів.* Підвищувати ґендерну компетентність педагогів доцільно на педагогічних тренінгах, майстер-класах, науково-практичних семінарах, конференціях, педагогічних радах, засіданнях предметних методичних об'єднань, у контексті підготовки до всеукраїнських, обласних конкурсів шляхом ґендерної просвіти, корекційно-розвивальної роботи щодо формування конструктивних ґендерних цінностей та практичних умінь щодо здійснення ґендерного виховання старшокласників. *Методами* вдосконалення ґендерних знань, ґендерних цінностей, ґендерних умінь, навичок педагогів може бути евристична бесіда; дискусія, гра; метод вправ; групова, індивідуальна, колективна, самостійна робота; робота в парах; дослідницькі завдання; демонстрація; приклад високого рівня ґендерної культури видатних людей, художніх персонажів; переконання щодо розвитку паритетного ставлення до чоловіка та жінки; метод прогнозування гармонійного ґендерного розвитку; заохочення; розв'язання проблемних ситуацій; самооцінювання.

Представимо різноманітні **форми роботи з учителями щодо формування ґендерної культури старшокласників.**

“Позитивна афірмація”. Учителі подумки повторюють речення життєстверджувального змісту: “Щодня спрямовую позитивну енергію на образ бажаної сім’ї, тому що хочу бути щасливою (-им)! Знаю: буду найближчим другом і радником для свого коханого (своєї коханої)! Упевнена, що спільними зусиллями ми побудуємо гармонійну сім’ю, де пануватимуть любов, щирість, спокій, взаєморозуміння, взаємопідтримка! Я – красива (-й), розумна (-ий), успішна (-ий) жінка (чоловік)! Я – автор власного життя! Саме від мене залежить, якими будуть взаємини в майбутній сім’ї! Вірю, що друга половинка десь чекає на мене і ми обов’язково будемо разом! (Вірю, що моя друга половинка – це подарунок долі!)”.

“Оцінка здатності до побудови ґендерної гармонії”. Вправа дає можливість учителям самостійно оцінити власний рівень розвитку ґендерної культури (низький, середній, високий) із допомогою паперових сердечок (чорного, білого, червоного кольорів відповідно). Після цього робиться висновок про ґендерний портрет групи, окреслюються якості особистості, здатної досягнути високого рівня ґендерної культури в міжособистісних взаєминах.

“Самооцінювання рівня сформованості ґендерної коректності / некоректності”. Учителям пропонується 22 твердження, котрі містять чи не містять ґендерні стереотипи. Прикладом фраз, характерних для ґендерно некоректних педагогів, є: “Вважаю, що ґендерна рівність – це шлях руйнації традицій, звичаїв, нав’язування ідеології “зрівнялівки статей” українській нації”; “Вважаю, що ґендер – це філософія статі, ґендерні відмінності – це статеві відмінності, ґендерне виховання – це статеve виховання”; “У роботі зі старшокласниками я намагаюся сформуванати в них думку, що всі учні – однакові”; “Якщо на уроці потрібно розв’язати складну задачу, я переважно викликаю хлопців, якщо потрібно розподілити обов’язки в процесі підготовки до виховного заходу – звертаюся до дівчат”; “Коли у своїй педагогічній діяльності згадую імена жінок-письменниць, то вживаю поняття “автор (-и)”; “У своїй педагогічній діяльності я віддаю перевагу традиційним методам і формам навчання, виховання, намагаюся довести, що все у світі визначається чоловіками” та ін. Прикладом висловлювань, що характерні ґендерно коректному педагогу, є: “Вважаю, що ідея ґендерної рівності сприяє демократії в державі”; “Я усвідомлюю, що намагаюся проявляти чоловічий і жіночий тип поведінки гнучко, відповідно до життєвої ситуації”; “У своїй педагогічній діяльності я розцінюю хлопців і дівчат (учнів) як рівних, але різних, проте намагаюся створити однакові умови для їхньої самореалізації”; “Я намагаюся не акцентувати не відмінностях хлопців і дівчат, висуваю до них однакові педагогічні вимоги щодо навчання, культури поведінки”; “У процесі ґендерного виховання віддаю перевагу демократичному, діалогічному, інтерактивному стилю навчання та виховання”; “У своїй педагогічній діяльності намагаюся підготувати старшокласників до сімейного життя: у дівчат виховую покiрність, у хлопців – лiдерські якості” та ін. Визначення, до якого типу належать учителі, сприяє кращому самоусвідомленню, розвитку потреби у формуванні конструктивних ґендерних цінностей. Підвищенню віри в успіх сприяють рекомендації тих учителів, які оцінили себе як ґендерно коректна особистість.

У контексті педагогіки успіху створено *роздатковий матеріал* – яскравий, оптимістичного змісту. Н-д, для утворення мікрогруп можна використати різні *картинки*, що відображають паритетність, гармонію між чоловіком та жінкою, також – *картки із життєстверджувальними формулами* (“Які б не були труднощі в ґендерних взаєминах, я все подолаю, усе зумію!”; “Щодня підвищую власний рівень ґендерної культури, тому впевнена (-ий), що зможу побудувати ґендерну гармонію у власній родині!”; “Вірю, що збереження партнерства в ґендерних взаєминах допоможе українській нації позбутися деструктивних стереотипів!”).

Важливо, щоб учитель зрозумів, що, здійснюючи ґендерне виховання, важливо *сформуванати в учня та учениці віру у свої можливості*, зробити все можливе, щоб *підготувати їх до сімейного життя, однаково хвалити за найменші досягнення та вказувати на типові помилки*.

У процесі роботи з педагогами важливо навчити їх, як на уроках суспільно-гуманітарних дисциплін виховати партнерські взаємини між хлопцями й дівчатами. Наведемо *приклади таких завдань, які можна виконати на уроках української мови*:

- Із сучасних українських пісень виокремити цитати, що передають страждання ліричного героя чи ліричної героїні, та словосполучення / речення позитивного

змісту (слова любові, компліменти, поради, як подолати складну життєву ситуацію). Результат роботи мікрогрупа демонструє у вигляді озвучення цитат на кожен крок, зроблений назустріч один одному.

- Прочитати вірші та анекдоти на ґендерну тематику. Від імені ліричних героїв, що переживають ґендерну гармонію, написати листа персонажам гумористичних творів, що перебувають у ситуації нерівності статей, конфлікту, насильства: надати рекомендації щодо розв'язання складної життєвої ситуації.

- Наповнити два паперові будинки ґендерним змістом, використовуючи ключові слова з українських народних прислів'їв та приказок. В одному з них має панувати ґендерна дисгармонія, в іншому – ґендерна гармонія. Для обґрунтування змісту I будинку потрібно вибрати слова / словосполучення із прислів'їв / приказок, що містять ґендерні стереотипи, для обґрунтування змісту II будинку – ті, що виражають ґендерну гармонію.

На уроках української літератури старшокласникам із метою формування ґендерної культури можна запропонувати наступні завдання:

- Проаналізувати всі можливі ґендерні реакції чоловіка та жінки на прояви симпатії третьої особи. Визначити, як поведуть себе в цій ситуації запропоновані художні персонажі. Скласти перелік деструктивних та конструктивних висловлювань, дій, що зруйнують ґендерну гармонію чи допоможуть її зберегти.

- Продемонструвати ґендерні реакції різних художніх персонажів на ситуацію вагітності коханої жінки, народження, виховання дитини, указавши на типові помилки.

- Використовуючи приклади з української літератури, представити два варіанти рольової гри: "Фінансове ґендерне насильство", "Фінансова ґендерна гармонія".

Формувати ґендерну культуру старшокласників на уроках правознавства можна таким чином:

- У формі рольової гри представити узагальнювальний ґендерний портрет зіркових пар, де спостерігається психічне чи фізичне насилля. Визначити, як на законодавчому рівні караються дані правопорушення. Продемонструвати інший, більш конструктивний варіант, взаємин зіркових пар. Визначити, яких помилок необхідно уникати у взаєминах із особою протилежної статі з метою створення гармонійної сім'ї.

- Проаналізувавши досвід зарубіжних країн у подоланні насильства в сім'ї, створити бажану модель швидкого реагування правоохоронних органів на прояви ґендерного насильства в сім'ях українців.

- Створити образ гармонійної сім'ї, наводячи приклади зразкових зіркових подружніх пар; розробити освітній законопроект, спрямований на виховання ґендерної культури всіх учасників навчально-виховного процесу.

Одним із засобів формування ґендерної культури старшокласників є *релаксація*: "Максимально розслабтесь. Зробіть глибокий вдих і видих. Заплющте очі. Відчуйте, як у вашому організмі пульсують енергія інь і янь, поступово піднімаючись угору. Зібравшись у корі головного мозку, чоловіча й жіноча енергія з'єднуються, вибухає і розтікається по всьому тілу. Напружте м'язи, а потім максимально розслабте їх – і перенесіться в одну з українських сімей. Тут немає місця для покірності, прощення, вірності, щирості, взаємності кохання, лиш панує ґендерна нерівність, конфлікти, насильство, зрада, невміння поєднати сімейні, професійні та соціальні ролі. Подумайте, чи хотіли б ви жити в такій сім'ї. Зробіть глибокий вдих і видих... А тепер уявімо ґендерну ситуацію української сім'ї найближчого майбутнього. Тут немає ні патріархату, ні матріархату, неповаги, приниження, нещирості, а панує суцільна ґендерна гармонія: подружжя щиро кохають, підтримують один одного, працюють, відпочивають, виховують дітей разом. Ось ми бачимо, як відчуття щастя огортає їхню душу й тіло. Кожна клітина їхнього організму, кожна думка, емоція кажуть: "Ми мріяли про таку сім'ю. Хочемо, щоб такими щасливими були й наші діти, усі, хто нас оточує". Подумайте, чи хотіли б ви мати таку сім'ю. Якщо так, то у вас є можливість збагатитися енергією цього подружжя й перенести її у власні ґендерні взаємини... Зробіть глибокий вдих і видих. Відчуйте, як побачене й пережите залишило слід у вашій душі, як хочеться щось змінити у взаєминах із протилежною статтю. Щоб розширити ґендерний досвід, у вас є можливість знову подумки потра-

пити в одну із сімей. Не поспішайте, зробіть правильний вибір, не під впливом оточення, а власний. Подумайте, у якій ситуації вам буде найбільш комфортно: гендерної нерівності, конфліктності чи гармонії. Визначте, від чого залежить сімейне благополуччя: пасивної покірності чи активної життєвої позиції, уміння коритися чи боротися за своє щастя, обмеження себе в чомусь чи повної самореалізації. Збагатіть свій гендерний досвід і повертайтеся у реальний світ. Зробіть глибокий вдих і видих. Розплющте очі. Нехай прийняте вами рішення допоможе стати щасливою (-им)!”

Висновки. Отже, гендерну педагогіку та педагогіку успіху споріднює дистанціювання від засад традиційної педагогіки, особистісно зорієнтований підхід, співробітництво між суб'єктами навчально-виховного процесу, створення однакових умов для досягнення успіху школярами та школярками. Для ефективного формування партнерських взаємин між хлопцями та дівчатами раннього юнацького віку важливо підвищувати гендерну компетентність учителів. Виконання педагогами запропонованих форм роботи сприяє розширенню знань про гендерну педагогіку, педагогіку успіху; усвідомленню значущості цінностей рівності між чоловіком та жінкою, толерантності, справедливості, співробітництва; научінню методик використання технології формування гендерної культури старшокласників засобами української мови, літератури, правознавства.

Література

1. Бутурлим Т. І. Формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Бутурлим Т. І. ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – К., 2013. – 400 с.
2. Болотська О. А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Болотська О. А. ; Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.
3. Дороніна Т. О. Теорія і практика гендерної освіти і виховання учнівської молоді в навчальних закладах України (II половина XX – початок XXI століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Дороніна Т. О. ; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2012. – 36 с.
4. Загайнов І. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 [Електронний ресурс] / Загайнов І. А. ; Ростовский госуд. пед. ун-т. – Йошкар-Ола, 2007. – 22 с. – Режим доступу:
<http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-gendernoy-kompetentnosti-pedagoga-v-protseste-professionalnoy-podgotovki>. – Назва з екрана.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. ; М. ; Х. ; Минск : Питер, 2006. – 544 с.
6. Каменская Е. Н. Гендерный поход в педагогике: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 [Електронний ресурс] / Е. Н. Каменская ; Ростовский госуд. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 2006. – 62 с. – Режим доступу:
<http://www.dissercat.com/content/gendernyi-podkhod-v-pedagogike>. – Назва з екрана.
7. Кравець В. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. Кравець. – Т. : Джурра, 2003. – 416 с.
8. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Мунтян І. С. ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с.
9. Пасечнікова Л. П. Формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Л. П. Пасечнікова ; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2009. – 20 с.
10. Радзивилова М. А. Структура гендерной компетентности педагога / М. А. Радзивилова // Педагогическое образование. – 2009. – № 4. – С. 5–9.
11. Рожкова С. В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Рожкова С. В. ; Ростовский государственный педагогический университет. – Ростов-на-Дону, 2006. – 25 с.

12. Романовський О. Г. Педагогіка успіху: її сутність та основні напрями вивчення / О. Г. Романовський // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 2. – С. 3–8.

13. Цокур О. С. Основи ґендерного виховання / О. С. Цокур, І. В. Іванова // Ґендерний розвиток у суспільстві (конспекти лекцій) : збірник / МОН України ; відп. ред. К. М. Левківський. – 2-ге вид. – К. : Фоліант, 2005. – С. 183–222.

УДК 811.161.1'243:378:61

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ УКРАИНЫ

Ворона Н. А.

*У статті розглядається проблема змісту курсу російської мови для студентів-іноземців третього курсу медичної спеціальності. Цією публікацією ми хочемо звернути увагу на існування невідповідності сучасним вимогам змісту курсу російської як іноземної на просунутому етапі навчання, проаналізувати причини цієї невідповідності, запропонувати своє бачення щодо вирішення цієї проблеми.
Ключові слова: зміст, російська мова, іноземні студенти, медична спеціальність, навчання, програма, методичне забезпечення.*

*В статье рассматривается проблема содержания курса русского языка для студентов-иностранцев третьего курса медицинской специальности. Данной публикацией мы хотим обратить внимание на существующее несоответствие современным требованиям содержания курса русского как иностранного на продвинутом этапе обучения, проанализировать причины этого несоответствия, предложить своё видение разрешения этой проблемы.
Ключевые слова: содержание, русский язык, иностранные студенты, медицинская специальность, обучение, программа, методическое обеспечение.*

*The article deals with the inconformity between the current advanced course of the Russian language for foreign medical students and modern teaching requirements. The causes of the problem are analyzed and ways of its solution are offered. One sample topic studied by foreign medical students is also presented in a new way for illustration.
Key words: content, Russian language, foreign students, medical specialization, studying, program, teaching aid.*

Постановка проблеми. Проблема содержания курса русского языка не является принципиально новой, но она остаётся всегда актуальной. Это обусловлено, как нам видится, такими факторами, как изменения в системе образования в Украине, интеграционными процессами в разных сферах жизни общества, увеличивающимися требованиями к образованию иностранцев за рубежом, а также непрерывным общественно-политическим, культурным, научно-техническим развитием и т. д. Все перечисленные факторы влияют не только на содержание курсов профильных предметов, но и на наполняемость учебных программ, обучающей литературы по русскому языку как иностранному.

Формулировка целей статьи. Целью обучения иностранных студентов русскому языку является прежде всего возможность получения ими соответствующей специальности, а содержание курса должно быть подчинено этой цели. Большая часть студентов-иностранцев, обучающихся в Украине, отдаёт предпочтение медицинской специальности, реже – инженерной, экономической и т. д. Для преподавателей-филологов это обозначает необходимость учёта содержания смежных дисциплин (в нашем случае – это медицинские предметы), что, в свою очередь, требует постоянного пересмотра учебных программ, определяющих наполняемость методической литературы. В статье мы предлагаем свою лингводидактическую модель обучения РКИ на старших курсах медицинских вузов. Представленная нами система лексических и грамматических заданий, упражнений, направленных на отработку диалогической и монологической речи, должна способствовать формированию профессиональной компетенции будущих медиков.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализом программного обеспечения курса русского (украинского) как иностранного и созданием соответствующих программ традиционно занимаются харьковские исследователи ХНУ имени В. Каразина. Они убеждены, что от качества программного обеспечения напрямую зависит качество обучения, но существующие программы и методическое обеспечение не всегда соответствуют современным научным достижениям [8,

с. 21]. Отсюда следует вывод, что одним из первоочередных заданий для специалистов в области русского (украинского) языка как иностранного является создание такой учебной программы, которая предполагает повышение внимания к изучаемой студентами специальности. Харьковские специалисты Л. Селиверстова, Т. Алексеенко, О. Тростинецкая, А. Чистякова и др. подчёркивают, что такой подход важен на всех этапах обучения – от подготовительного отделения до последнего курса на продвинутом этапе обучения. Мы согласны с харьковскими исследователями, что содержание курса русского языка на продвинутом этапе должно быть максимально приближено к содержанию профильных предметов, в то время как сейчас программы и учебная литература построены преимущественно на лингвистической основе. Предлагаемый поход к выбору содержания курса русского как иностранного, при котором в центре внимания будет профессиональная направленность, позволит в большей мере учесть потребности студентов-иностранцев, обеспечив координацию языкового материала и материала специальных предметов [8, с. 22].

Харьковские авторы Т. Алексеенко, О. Тростинецкая и А. Чистякова провели анкетирование среди студентов-иностранцев Харькова на тему содержания обучения и пришли к заключению, что иностранные студенты наиболее значимой для себя считают учебно-профессиональную сферу общения и те виды речевой деятельности, которые относятся к этой сфере [1, с. 7]. О приоритетности профессиональной сферы говорят запорожские исследователи Л. Васецкая, Л. Сенник [3], а также наши западноукраинские коллеги О. Иванцов, И. Чикайло [6]. Но большинство разработчиков данной темы уделяет основное внимание содержанию программ и учебных материалов для иностранных студентов первого курса, в то время как наиболее сложные и объёмные тексты по предметам избранной специальности изучаются студентами старших курсов.

Это побуждает преподавателей-филологов, которые работают с иностранными студентами старших курсов, к изучению содержания медицинских предметов и к созданию учебных материалов, которые имели бы тесную связь с профильными дисциплинами. По нашему глубокому убеждению, активное использование межпредметных связей не просто желательно, а крайне необходимо в современном образовании. Более подробно этот вопрос рассмотрен нами в статье, опубликованной в СумГУ, «Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної» [4].

Мы полностью поддерживаем точку зрения А. Гулевич, что для успешного обучения студенты-медики обязаны владеть достаточным лексическим запасом специальной терминологии, уметь самостоятельно переводить специальные медицинские тексты, иметь индивидуальный тематический словарь (статья «Шляхи удосконалення викладання російської мови як іноземної») [5]. Во время изучения любой новой темы мы стараемся, чтобы каждый студент записывал и переводил на родной язык не только предложенную нами новую лексику, но и те слова, которые новы или непонятны лично для него.

Соглашаясь с мыслью авторов П. Рыбак и О. Смирновой о важности поэтапного обучения, мы постарались при создании методических материалов максимально учитывать приобретённые студентами на предыдущих курсах знания и умения [7].

Изложение основного материала. Студенты-иностранцы второго курса медицинского института СумГУ изучают следующие темы: «Паспортные данные пациента», «Жалобы больного», «Сердечно-сосудистая система», «Дыхательная система», «Выделительная система», «Структура лечебного учреждения». Учебно-методические материалы «Я буду доктором», разработанные нашими коллегами Е. Бурнос и Н. Пилипенко для второкурсников медицинского института с английским языком обучения, хорошо себя зарекомендовали, потому были переизданы. После обучения русскому языку как иностранному по указанным материалам к третьему курсу студенты уже знают основные симптомы некоторых заболеваний, методы их лечения, разделы терапии, умеют вести диалог врача с пациентом и т. д. [2].

Как продолжение этого курса, но уже на другом уровне, мы предлагаем студентам-медикам третьего курса тексты по кардиологии, гастроэнтерологии, эндокринологии, пульмонологии, дерматологии, инфекционным заболеваниям и

т. д. с соответствующими заданиями к ним. Для более детального рассмотрения мы выбрали преимущественно сведения о наиболее распространённых заболеваниях и тех болезнях, которые являются самыми опасными для здоровья и жизни пациентов: инфаркт миокарда, инсульт, сахарный диабет, туберкулёз и др. С целью лучшего усвоения материала студентами-иностранцами тексты построены по одинаковой схеме и содержат такие части: общие сведения о заболевании, причины возникновения заболевания, симптомы, диагностика, лечение и профилактика.

Перед чтением текста студентам предлагаются лексические и грамматические задания. Например, подобрать синонимы или антонимы, найти однокоренные слова, определить, из каких слов образованы сложные слова, образовать прилагательные от существительных или отглагольные существительные со значением процессуальности от глаголов, поставить слова в скобках в правильном падеже, активные обороты заменить пассивными, простые предложения с деепричастным оборотом трансформировать в сложные предложения без деепричастного оборота и т. п.

Послетекстовые упражнения содержат такие задания: закончите предложения, составьте предложения из ряда слов, дайте ответы на вопросы по содержанию текста, составьте план, аннотацию, перескажите текст по плану, задайте друг другу вопросы по теме, определите правильную и неправильную информацию, дайте свою оценку эффективности предложенного лечения, аргументируйте свою точку зрения и т. д.

Для более наглядной иллюстрации нашей методической разработки, а также с целью обмена опытом работы и возможной конструктивной критики со стороны наших коллег из других вузов предлагаем ознакомление с одной из тем.

Инсульт

Задание 1. Образуйте прилагательные от следующих существительных:

Мозг, кислород, ишемия, геморрагия, сахар, функция, верх, низ, речь, компьютер, реабилитация, вред.

Задание 2. Образуйте словосочетания (прилагательное + существительное) с прилагательными из задания 1.

Слова для справок: привычки, кровообращение, период, недостаточность, инсульт, диабет, нарушения, конечность, томограмма, функция.

Задание 3. Образуйте от глаголов существительные со значением процесса:

Нарушать – нарушить, затруднять – затруднить, разрывать – разорвать, образовывать – образовать, осложнять – осложнить, повреждать – повредить, закупоривать – закупорить, появляться – появиться, повышать – повысить, возникать – возникнуть, защищать – защитить, облегчать – облегчить.

Задание 4. Сгруппируйте однокоренные слова:

Нарушение, повторный, вязкость, нарушаться, увеличение, риск, увеличивать, сонливый, свёртываться, стояние, рискованный, свернуться, рисковать, стоять, сон, рискованно, сонливость, вязкий, повтор, увеличенный, свёртывание, повторно, стоя, нарушенный, свёртываемость, повторяться.

Задание 5. Поставьте слова в скобках в родительном падеже (П2).

Недостаток (кровообращение), закупорка (сосуды), нарушение (мозговое кровообращение), питание (мозг), повышение (свёртываемость), потеря (сознание), измерение (артериальное давление), рассасывание (тромб), контроль (необходимые функции), защита (мозговые клетки), период (реабилитация), контроль (уровень холестерина), отказ от (вредные привычки).

Задание 6. Прочитайте несколько раз определение инсульта, воспроизведите его по памяти.

Недостаток кровоснабжения участка мозга, который проявляется резко, приводит к локальным нарушениям работы мозга и оставляет после себя устойчивый дефект, называют *острым нарушением мозгового кровообращения или инсультом*.

Задание 7. Прочитайте текст, значение новых слов уточните по словарю.

Инсульт. Общие сведения об инсульте

Недостаток кровоснабжения участка мозга, который проявляется резко, приводит к локальным нарушениям работы мозга и оставляет после себя устойчивый

дефект, называют *острым нарушением мозгового кровообращения, или инсультом*. При этом заболевании происходит затруднение тока крови по сосудам мозга.

Одна из причин инсульта – закупорка одного из сосудов, которые питают головной мозг. В результате закупорки появляется *ишемия* – острая кислородная недостаточность и недостаточное питание части мозга. Этот вид инсульта называется *ишемический*. *Ишемический инсульт* возникает в 8-ми из 10-ти случаев.

Другая причина – это разрыв мозгового сосуда, в результате которого происходит *геморрагия* (кровоизлияние) в мозг и образование гематомы. Этот вид инсульта получил название – *геморрагический*. Из 10 случаев инсульта 2 приходится на геморрагический. Геморрагический инсульт более тяжелый, он более опасен для жизни.

Количество смертей от острого периода инсульта составляет 35%, в течение года эта цифра увеличивается до 48% (умирает каждый второй пациент). Примерно 80% людей после инсульта становятся инвалидами.

Причины инсульта

Инсульт не является самостоятельным заболеванием, он возникает как осложнение после болезней сердца, сосудов, крови. Повреждение стенки сосуда и сужение артерий могут вызывать разные причины: артериальная гипертензия, отложения холестерина (атеросклеротических бляшек), курение, высокое содержание сахара в крови. Все эти факторы способствуют образованию тромбов. Закупорку сосудов может вызвать неправильная работа сердца: тромбы появляются в сердечных полостях и током крови переносятся к мозгу.

Еще одной причиной закупорки сосудов является повышенная вязкость крови, которая может быть связана с нарушениями свертываемости крови.

Риск развития инсульта

Риск появления инсульта значительно повышается при следующих факторах: мужской пол, возраст старше 50 лет, артериальная гипертензия, ожирение, сахарный диабет, атеросклероз, курение, наличие инсультов у близких родственников.

Симптомы инсульта

В зависимости от того, какой участок головного мозга поврежден, могут быть нарушены разные функции. Чаще происходит нарушение работы коры головного мозга. Симптомы такого повреждения:

1. Нарушение движения (обычно конечностей). Движения в верхних и нижних конечностях становятся слабыми, а иногда полностью прекращаются. 2. Нарушение чувственного восприятия. Снижается реакция на боль, повышается или понижается температура. 3. Нарушение речевых функций. Речь становится непонятной. Человек не может говорить или понимать речь. 4. Нарушение стояния, когда в положении стоя больной качается или падает. 5. Нарушение сознания: больной чувствует сонливость или теряет сознание.

Первая помощь при инсульте

Необходимо положить больного, чтобы ему было удобно, расстегнуть одежду и быстро вызвать скорую помощь. Дать разжевать пациенту таблетку аспирина (100 мг) и измерить артериальное давление. Нельзя оставлять больного в положении лёжа на спине, если он находится без сознания: пациент может умереть от удушья (язык иногда перекрывает дыхательное горло). Если человек находится без сознания, его необходимо уложить на бок, чтобы слюна вытекала изо рта, и язык не мешал дыханию.

Лечение инсульта

Инсульт лечат в стационаре. На первые несколько дней пациента помещают в реанимационное отделение. В течение 6 часов после возникновения инсульта, после того как с помощью *компьютерной томограммы* будет найден ишемический очаг, возможно проведение рассасывания тромба при помощи специальных препаратов (*тромболизис*). Контролируются все необходимые функции организма. Вязкость крови уменьшают высокими дозами аспирина, пентоксифиллина, реополиглукина и т.д. Проводится защита мозговых клеток, и ускоряются восстановительные процессы при помощи кортексина или церебролизина, других лекарств. После этого назначаются препараты, которые снижают возможность повторения инсультов, поддерживается артериальное давление. После облегчения состояния и стабилизации важных функций организма начинается долгий период реабилитации.

Профилактика инсульта

Даже тем пациентам, которые уже перенесли инсульт, необходима профилактика, потому что часто может возникать повторный инсульт. Больному нужно отказаться от вредных привычек (бросить курить, вести более подвижный образ жизни, не переедать), периодически контролировать артериальное давление, следить за уровнем холестерина и содержанием сахара в крови.

Задание 8. Ответьте на вопросы: 1) Что такое инсульт? 2) Что такое ишемия? 3) Что такое ишемический инсульт? 4) Что такое геморрагический инсульт? 4) Какой из двух видов инсульта является более тяжёлым? 5) Какова смертность и инвалидность после инсульта? 6) Каковы причины возникновения инсульта? 7) У кого чаще возникает инсульт (группа риска)? 8) Каковы симптомы инсульта? 9) Что нужно сделать до приезда врача? 10) Где проводится лечение больных после инсульта? 11) Зачем нужна компьютерная томограмма после инсульта? 12) Что такое тромболизис, и когда его проводят? 13) Как лечат пациентов, которые перенесли инсульт? 14) Какова профилактика инсульта? Нужна ли она пациентам после перенесённого инсульта?

Задание 9. Раскройте скобки, напишите слова в скобках в правильном падеже.

- 1) При инсульте происходит затруднение тока крови по (сосуды мозга).
- 2) Количество смертей от (острый период инсульта) составляет 35 %. Примерно 80 % людей после инсульта становятся (инвалиды).
- 3) Инсульт не является (самостоятельное заболевание), он возникает как осложнение после болезней (сердце, сосуды, кровь).
- 4) Повреждение стенки сосуда и сужение артерий обычно происходят при (артериальная гипертония, отложения холестерина, курение, высокое содержание сахара в крови).
- 5) Из-за неправильной работы сердца тромбы появляются в (сердечные полости) и током крови переносятся к (мозг).
- 6) Закупорка сосудов может вызываться (повышенная вязкость крови).
- 7) При инсульте чаще происходит нарушение работы (кора головного мозга), в результате чего нарушаются или прекращаются движения в (верхние и нижние конечности).

Задание 10. Найдите субъект (подлежащее) и предикат (сказуемое) в следующих предложениях.

- 1) Ишемический инсульт возникает в 8-ми из 10-ти случаев.
- 2) Причина геморрагического инсульта – это разрыв мозгового сосуда.
- 3) В зависимости от места повреждения мозга у больного могут нарушаться различные функции.
- 4) После инсульта снижается реакция на боль, повышается или понижается температура.
- 5) Рассасывание тромба при помощи специальных препаратов проводят в течение 6 часов после инсульта.

Задание 11. Вставьте необходимый по смыслу союз (союзное слово): который, чтобы, которая, потому что, если.

- 1) Одной из причин закупорки сосудов является повышенная вязкость крови, _____ может быть связана с нарушениями её свертываемости. 2) _____ облегчить состояние больного, нужно придать ему удобное положение, расстегнуть одежду, дать разжевать таблетку аспирина. 3) _____ человек находится без сознания, его необходимо уложить на бок. 4) Перенёсшим инсульт пациентам необходима профилактика, _____ у таких больных часто может возникать повторный инсульт. 5) Инсульт – это недостаток кровоснабжения участка мозга, _____ проявляется резко, приводит к локальным нарушениям работы мозга и оставляет после себя устойчивый дефект.

Задание 12. Напишите аннотацию данного текста. Перескажите текст.

Для проверки усвоения материала после изучения темы мы предлагаем иностранным студентам задание по аудированию. Задание может выполняться традиционно: студенты слушают преподавателя и определяют правильную или неправильную информацию. Возможен вариант, когда студенты выполняют это

задание самостоятельно: читают предложения, определяют истинную и ложную информацию, а потом сверяются с текстом.

Выводы. Подытоживая всё вышеизложенное относительно содержания русского языка как иностранного, мы пришли к таким выводам: 1) в каждом пособии или методических разработках необходимо выделить активную лексику, морфологические и синтаксические особенности языка специальности; 2) обеспечить должным образом непрерывную связь с будущей профессией студента от первого до последнего курса; 3) изложение нового материала должно базироваться на приобретённых ранее знаниях, умениях и навыках; 4) содержание текстов должно быть интересным и полезным для будущих иностранных специалистов в области медицины.

Литература

1. Алексєнко Т. М. Напрямки розробки програми з російської мови для іноземних студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах України / Т. М. Алексєнко, О. М. Тростинська, А. Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х., 2005. – Вип. 9. – С. 6–12.
2. Бурнос Е. Ю. Я буду доктором! I shall be a doctor! : учебно-методические материалы по русскому языку / Е. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко. – Сумы : Изд-во СумГУ. – 2008. – 90 с.
3. Васецька Л. І. М. Організаційно-методичні аспекти навчання іноземних студентів-медиків англійської форми освіти [Електронний ресурс] / Л. І. Васецька, Л. М. Сенік. – Режим доступу:
<http://www-center.univer.kharkov.ua>. – Назва з екрана.
4. Ворона Н. О. Міжпредметні зв'язки як необхідна умова вивчення російської мови як іноземної [Електронний ресурс] / Н. О. Ворона. – Режим доступу:
<http://essuir.sumdu.edu.ua>. – Назва з екрана.
5. Гулевич А. М. Шляхи удосконалення викладання російської мови як іноземної [Електронний ресурс] / А. М. Гулевич. – Режим доступу:
<http://anatomy-smu.at.ua/tezy.pdf>. – Назва з екрана.
6. Іванців О. С. Професійно-комунікативна спрямованість навчання української мови як іноземної у медичному ВНЗ за кредитно-модульної системи організації навчального процесу [Електронний ресурс] / О. С. Іванців, І. В. Чикайло. – Режим доступу:
<http://www-center.univer.kharkov.ua>. – Назва з екрана.
7. Рибак П. Г. Поетапність навчання як умова підвищення якості знань студентів-іноземців [Електронний ресурс] / П. Г. Рибак, О. В. Смірнова. – Режим доступу:
<http://anatomy-smu.at.ua/tezy.pdf>. – Назва з екрана.
9. Селіверстова Л. Проблема укладання навчальних програм з української мови як іноземної [Електронний ресурс] / Л. Селіверстова. – Режим доступу:
<http://philology.lnu.edu.ua>. – Назва з екрана.

УДК 378.14

ПЕДАГОГІЧНА АНІМАЦІЯ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Жданович Ю. М.

У статті визначено сутність педагогічної анімації, роль педагога-аніматора; розкрито функції, принципи, мету педагогічної анімації у роботі з дітьми вимушених переселенців. Представлено основні анімаційні форми, які сприяють налагодженню соціальної взаємодії, спілкуванню, регулюванню психічних станів. Розкрито можливості педагогічної анімації у забезпеченні соціально-педагогічної підтримки адаптації дітей вимушених переселенців до нових умов поселення, їх інтеграції у групи ровесників та нове соціальне середовище.

Ключові слова: педагогічна анімація, педагог-аніматор, соціально-педагогічна підтримка, змістовне дозвілля, діти вимушених переселенців.

В статье определена сущность педагогической анимации, роль педагога-аниматора; раскрыты функции, принципы, цели педагогической анимации в работе с детьми вынужденных переселенцев. Представлены основные анимационные формы, которые способствуют налаживанию социального взаимодействия, общению, регулированию психических состояний. Раскрыты возможности педагогической анимации в обеспечении социально-педагогической поддержки адаптации детей вынужденных переселенцев к новым условиям поселения, их интеграции в группы сверстников и новую социальную среду.

Ключевые слова: педагогическая анимация; педагог-аниматор; социально-педагогическая поддержка; содержательный досуг; дети вынужденных переселенцев.

The article determines the essence of pedagogical animation and the role of teacher-animator. It reveals functions, principles, and aims of pedagogical animation with children of internally displaced persons. It also presents basic forms of animation that facilitate social interaction, communication, and mental states regulation. Possibilities of pedagogical animation in providing socio-pedagogical support for children of internally displaced persons in their adjustment to new living conditions and integration into groups of peers and a new social environment are revealed.

Key words: pedagogical animation, teacher-animator, social-pedagogical support, meaningful leisure, children of internally displaced persons.

Постановка проблеми. Вимушена внутрішня міграція є наслідком анексії Криму та збройного конфлікту на Сході України. Серед внутрішньо переміщених осіб значна частина – це діти, які є особливо вразливі і потребують підтримки. Вимушене переселення, зміна всієї звичної обстановки, спілкування викликають стреси, тривогу, агресію, депресію. Тому діти потребують соціально-педагогічної підтримки в адаптації до нових умов поселення, налагодження нових товариських контактів. Одним із напрямів такої підтримки є залучення дітей вимушених переселенців до активної виховної і розвивальної діяльності у позаурочний час, ефективним засобом якої є педагогічна анімація

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Анімаційна діяльність вивчалася у працях О. Жаркова, Є. Мамбекова, О. Лучанкіна, М. Петрової, Л. Сайкіної, І. Шульги, М. Ярошенка та інших. Проблему професійної підготовки аніматорів представлено у дослідженнях Л. Волик, Т. Кисельової, Т. Лесіної, В. Новаторова, Л. Тарасова та інших. Можливості анімації щодо подолання окремих соціально-педагогічних проблем вивчали Т. Дедуріна, М. Петрова, Л. Тарасов, О. Чернишенко та інші. Питання організації дозвілля школярів розглядалися у працях Р. Азарової, О. Голіка, І. Гутник, Н. Флегонтової, Н. Цимбалюк та інших науковців.

Метою даної статті є розкрити можливості педагогічної анімації у наданні соціально-педагогічної підтримки дітям вимушених переселенців у адаптації до нових умов поселення, інтеграції у групи ровесників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначаючи важливість педагогічної анімації як засобу соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців, звернімося до розгляду цього поняття науковцями.

Так, М. Петрова визначає анімацію як засіб соціального виховання, як сукупність соціально значущих дій, спрямованих на інтенсивну усвідомлену взаємодію особистості з навколишнім середовищем і засвоєння нею соціокультурних цінностей у процесі задоволення релаксаційно-відновлюваних, культурно-освітніх та культурно-творчих потреб та інтересів [3, с. 45, 47].

Французькі дослідники А.-М. Гурдон та М. Симоно підкреслюють важливість анімації саме в оживленні відносин між індивідами і соціальними групами, зазначаючи, що метою анімації є певна зміна поведінки, міжособистісних і колективних відносин шляхом прямих впливів на індивідів. Такі впливи здійснюються через різноманітні види діяльності за допомогою активних методів [7, с. 24].

У визначенні анімаційної діяльності Т. Лесіна підкреслює, що це напрям інтегральної за характером соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на оздоровлення соціального клімату певного середовища, сприяння інтеграції особистості у соціокультурний простір через залучення її до просоціальної діяльності [2, с. 9].

Як зазначає Л. Волик, анімація стимулює в індивіда віру у свої сили та можливості, активізує процес спілкування, самопізнання, встановлює новий стиль людських відносин [1, с. 26].

Російський науковець І. Шульга зазначає, що завдяки педагогічній анімації, як сукупності різних видів і форм педагогічної взаємодії у сфері вільного часу школярів, стимулюється соціальна активність особистості, її здатність до перетворення навколишньої дійсності й самої себе [5, с. 40].

Ми розуміємо **педагогічну анімацію** як особливий вид педагогічної діяльності, яка охоплює сукупність різних видів і форм педагогічної взаємодії у сфері дозвілля і спрямована на активізацію процесу соціальної взаємодії, спілкування; сприяє розвитку творчих здібностей; регулюванню психічних станів особистості; саморозвитку та самореалізації.

Згідно з нашим розумінням педагогічної анімації визначаємо виконувани нею функції у соціально-педагогічній підтримці дітей вимушених переселенців, а саме: соціальну, корекційну, культурну, виховну, рекреаційну.

Соціальна функція забезпечує адаптацію, соціалізацію особистості, інтеграцію її в соціум, активізацію соціальної взаємодії, спілкування.

Корекційна функція регулює психічні стани, знижує стрес, зменшує агресивність, тривожність особистості.

Культурна функція спрямована на формування загальної культури особистості внаслідок культурної творчості, допомагає ознайомитися та сприйняти культуру, притаманну новому поселенню.

Виховна функція забезпечує створення умов для розвитку творчих здібностей, культурних і духовних потреб та інтересів особистості, самопізнання та саморозвитку.

Рекреаційна функція пов'язана з відпочинком, відновленням сил через змістовну діяльність, що відповідає культурним інтересам і нахилам.

Російський вчений М. Ярошенко визначає методи анімації як особливі способи реалізації адекватної, доцільної, ненав'язливої соціально-психологічної допомоги особистості у процесі соціалізації та життєдіяльності, виділяючи такі групи методів, як: соціальний захист; соціально-психологічна корекція; творча реабілітація; виявлення та підтримка динамічних тенденцій творчого самовизначення тощо [6, с. 41].

Оскільки педагогічна анімація є видом педагогічної діяльності і передбачає обов'язкову участь педагога-аніматора, вважаємо за необхідне розкрити роль педагога-аніматора у наданні соціально-педагогічної підтримки дітям вимушених переселенців.

Характеризуючи педагога-аніматора Т. Лесіна підкреслює, що це є соціальний педагог, особистість і діяльність якого спрямовані на розробку та реалізацію анімаційних проектів з метою активізації виховної, культурної та соціальної діяльності в групі задля поліпшення взаєморозуміння, створення атмосфери толерантності, креативності в цій групі, ініціювання до просоціальних дій, поліпшення умов і процесу соціалізації особистості в певному середовищі та в суспільстві загалом [4, с. 15]

через стимулювання соціальної ініціативності й творчої активності засобами просоціальної діяльності [2, с. 9].

Визначаючи завдання педагога-аніматора, Л. Волик підкреслює, що, насамперед, це встановлення між членами групи атмосфери співпраці, взаємної поваги, творчого пошуку, залучення особистості до нових культурних цінностей, соціальних та культурних норм тощо, які не входять до шкільної програми [1, с. 26].

Тобто соціальний педагог як педагог-аніматор, залучаючи дітей вимушених переселенців до анімаційних проєктів, просоціальної діяльності, творчості, допомагає їм налагодити соціальну взаємодію у групі ровесників, регулювати психічні стани (знизити тривожність, агресію, подолати страхи), реалізувати себе через творчість. Все це сприяє успішній адаптації та інтеграції дітей вимушених переселенців у нове соціальне середовище.

Здійснення анімаційної діяльності має відбуватися на основі певних *принципів*. Серед принципів, які забезпечать ефективність анімаційної діяльності з дітьми вимушених переселенців, виділимо такі: доступності, природовідповідності, культуровідповідності, індивідуалізації, синергізму, зацікавленості.

Принцип доступності передбачає можливість залучення до анімаційної діяльності всіх дітей вимушених переселенців без винятку, їхню участь в анімаційних заходах. Разом з тим передбачається добровільність участі та створення невимушеної обстановки, відсутність будь-якого тиску щодо результативності, уникнення конкуренції.

Принцип природовідповідності визначає необхідність відповідності соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців їхньому природному розвитку, врахування їхніх індивідуальних і особистісних якостей, психологічних особливостей віку.

Принцип культуровідповідності враховує регіональні та соціокультурні особливості, виявляє співвідношення між культурою Східного регіону України і культурою регіону нового місця поселення, а також міру виховання і розвитку дітей вимушених переселенців. При цьому діти вимушених переселенців вчать приймати загальнокультурні норми поведінки, культури самовираження, культури спілкування, культури діяльності, культурної організації процесу дозвілля.

Принцип індивідуалізації характеризується спрямованістю на конкретну особистість дитини, врахування її особистісних особливостей, інтересів, здібностей, можливостей, ідеалів, ціннісних орієнтацій. Принцип індивідуалізації передбачає соціально-педагогічну педагогічну підтримку дітей вимушених переселенців з урахуванням конкретних проблем кожної дитини.

Принцип синергізму передбачає використання комплексу різноманітних заходів у реалізації анімаційних заходів та програм, у яких взаємодіють педагоги-аніматори та партнери, а також психологи, спеціальні педагоги, працівники соціальних служб тощо.

Принцип зацікавленості полягає у створенні доброзичливого мікроклімату, безпосереднього невимушеного спілкування, використання методів та форм, які спонукатимуть дітей вимушених переселенців до активної участі в анімаційній діяльності.

Основною *метою* педагогічної анімації з дітьми вимушених переселенців є створення умов, за яких дитина успішно адаптується до нових умов поселення, інтегрується у групу ровесників, розвиватиметься у сфері вільного часу, просуваючись від відпочинку і розваг, які передбачають фізичне та психоемоційне відновлення, до творчості та соціальної активності, отримуючи від цього задоволення.

У *змісті* педагогічної анімації виділяємо пізнавальну, ціннісно-орієнтовану, практично-перетворювальну та творчу діяльність, які реалізуються через різні форми анімаційних заходів та програм.

Форми організації анімаційної роботи зі школярами, в тому числі дітьми вимушених переселенців, можна поділяти:

1) за кількісним складом учасників:

– індивідуальні (бесіда, гра, самостійна творча діяльність, підготовка до масових заходів);

- групові (театралізація, конкурс, психодрама, різні види арт-терапії, зокрема, ігротерапія, ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, музикотерапія);
- масові (свято, концерт, вулична ігротека, ігрова програма);
- 2) за складністю побудови:
 - прості (бесіда, музикотерапія),
 - складні (конкурс, творча майстерня, театралізація, ігрова програма, ізотерапія, психодрама);
 - комплексні (тематичний день, вулична ігротека).

Оскільки педагогічна анімація у роботі з дітьми вимушених переселенців спрямована на активізацію процесу соціальної взаємодії, спілкування, корекції психічних станів, то розглянемо лише деякі види змістовного дозвілля, де школярі мають змогу взаємодіяти у групі, але при цьому розвиваються творчі здібності та здійснюється саморозвиток, самопізнання та самореалізація кожної окремої особистості, а також є можливість знижувати стрес, агресію, тривожність страх, а саме: свято, творча майстерня, квест-гра, казкотерапія.

Свято – це відзначуваний українським народним звичаєм або церквою день на честь якої-небудь події чи святого. Зазначимо, що кожне свято має свою, характерну для нього структуру, своє обрядове та ритуальне забарвлення, що надають йому оригінальності й неповторності. Свята не лише поєднують в собі традиційні форми поведінки, що склалися, а й регулюють циклічність, оскільки є своєрідною календарною структурою духовного життя людини.

Роль свята в анімаційній діяльності з дітьми вимушених переселенців полягає в тому, щоб дати їм можливість ознайомитися з обрядом святкування, властивому на території їхнього нового поселення, відтворити цей обряд, взявши активну участь у його підготовці та проведенні. При цьому діти мають вивчити обрядові пісні, ритуали, за потребою підготувати костюми чи обрядові атрибути. Це розвиває не лише їхню творчість, але й комунікативні навички, особистісні якості, сприяє налагодженню соціальної взаємодії, піднімає загальний рівень культури.

Творча майстерня – це вид групової творчої діяльності, яка проводиться у вигляді станційних занять (на кожній станції проводиться окремий майстер-клас). Творча майстерня передбачає наявність кількох (бажано 5–8 педагогів-аніматорів або їхніх помічників), кожен з яких пропонує майстер-клас з одного виду творчості (робота з різними видами матеріалів: природними матеріалами, глиною, папером, тканиною, нитками тощо). Діти можуть обирати, який майстер-клас вони проходять, тобто обирати станцію за бажанням. Під час роботи творчої майстерні кожен з учасників може пройти одну чи кілька станцій за бажанням. Така творча робота сприяє не лише розвитку творчих здібностей, самовираженню, але й допомагає знизити рівень агресії, тривожності.

Квест-гра – це динамічне інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами. Під час гри команди розв'язують логічні завдання, здійснюють пошук на місцевості, будують оптимальні маршрути переміщення, шукають оригінальні рішення та підказки. Після завершення чергового завдання команди переходять до виконання наступного. Перемагає команда, яка виконала всі завдання швидше за інших.

Проходження квесту дає можливість дітям вимушених переселенців налагодити стосунки, дізнатися більше один про одного, згуртуватися як команда, тобто допомагає не лише адаптації, але й інтеграції. Відповідно, якщо завдання квесту передбачають пізнання історії чи традицій регіону, то це також допомагає краще пізнати культурні умови нового поселення.

Казкотерапія – це терапія особливою казковою атмосферою, у якій можуть проявлятися потенційні можливості особистості, матеріалізуватися мрії, а головне, у ній з'являється відчуття захищеності, долаються страхи.

Метою казкотерапії є підведення дітей вимушених переселенців до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, своєї унікальності й неповторності, до відчуття гармонії із собою і світом, прагнення, до пошуків у собі сили боротьби зі страхами і тривогою. У процесі казкотерапії діти навчаються сприймати себе такими, якими вони є, усвідомлювати себе й інших людей, кожного як неповторну індивідуальність. Під час казкотерапії діти задумуються над утворенням зв'язків між казковими

подіями і поведінкою у реальному житті, переносять казковий сенс до реальності; намагаються розшифрувати знання про світ та систему взаємовідносин у ньому; розкривають свій внутрішній та зовнішній світ, осмислюють пережите, моделюють майбутнє; вчаться будувати взаємостосунки з батьками та однолітками, цінувати дружбу і любов, боротися і прощати; визначають, якими цінностями потрібно керуватися в житті.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, педагогічна анімація дає можливість залучити дітей вимушених переселенців до різнобічної діяльності, де вони можуть спробувати свої сили й можливості в різних видах творчості, розкрити свої здібності, працювати в команді, спілкуватися, пізнавати один одного, покращувати психоемоційний стан. Отже, така анімаційна діяльність служить ефективним засобом соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців у забезпеченні їхньої адаптації, інтеграції у коло ровесників на нове соціальне середовище.

Подальшого дослідження вимагають форми, методи та зміст педагогічної анімації у роботі з дітьми вимушених переселенців, що сприятимуть їхній соціально-педагогічній підтримці.

Література

1. Волик Л. В. До питання типологізації педагогів-аніматорів / Л. В. Волик // Вісн. Черкас. ун-ту : зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України, Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – Вип. 164. Серія “Педагогічні науки”. – С. 25–30.
2. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Лесіна Тетяна Миколаївна ; Луганськ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
3. Петрова М. С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов ВУЗа : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Петрова Мария Сергеевна. – Кострома, 2007. – 187 с.
4. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 336 с.
5. Шульга И. И. Генезис понятия “педагогическая анимация” / И. И. Шульга // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 1. – С. 35–40.
6. Ярошенко Н. Н. Социально-культурная анимация : учеб. пособие / Николай Николаевич Ярошенко ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств, Рязанский заоч. ин-т (филиал). – М., 2000. – 110 с.
7. Simonot M. Les animateurs socioculturels : Etude d’une aspiration a une activite sociale / M. Simonot. – Rouen : PUF, 1974. – P. 24.

УДК 1400.364

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СТУДЕНТСЬКОМУ ФОРУМІ-ТЕАТРИ

Качалова Т. В.

У статті актуалізуються питання використання інноваційних форм організації партнерської взаємодії в процесі підготовки фахівців соціальної сфери, зокрема студентського форуму-театру.

Ключові слова: форум-театр, партнерська взаємодія, соціальна взаємодія, інтерактивний театр, законодавчий театр.

В статье актуализируются вопросы использования инновационных форм организации партнерского взаимодействия в процессе подготовки специалистов социальной сферы, в частности студенческого форум-театра.

Ключевые слова: форум-театр, партнерское взаимодействие, социальное взаимодействие, интерактивный театр, законодательный театр.

The article considers the use of innovative forms of partnership in the preparation of specialists in the social sphere, in particular, students' forum-theater.

Key words: Forum-Theatre, partner interaction, social interaction, interactive theater, legislative theater.

Актуальність. Сучасні тенденції соціокультурного та економічного розвитку українського суспільства актуалізують роль соціального інституту вищої освіти як базового компонента прогресивного соціально-економічного розвитку держави, її національної безпеки й економічної конкурентоспроможності, найважливішого чинника її сталого розвитку в XXI столітті. Особливо це стосується освітньої галузі підготовки фахівців соціальної сфери. Особливе місце у вирішенні проблем якості підготовки соціальних працівників займають інноваційні процеси, які в сучасних умовах стають могутнім фактором розвитку і відповідають запитам українського суспільства.

Нова парадигма задає нові базові ідеї сучасної професійної підготовки фахівців соціальної сфери, які повинні стати основою освітньої практики вищої школи: ідеї діалогу, співпраці, співтворчості, колективної дії, поваги до особистості, необхідності розуміння чужої точки зору – ідеї, які створюють базу соціального механізму вдосконалення суспільства, передбачає спільне вироблення рішень і збалансованої відповідальності, тобто соціального партнерства.

На даний час однією із сучасних інноваційних технологій, актуальних для ефективного розвитку взаємодії між різними соціальними інститутами, є технологія соціального партнерства, яка особливо значуща для системи підготовки фахівців соціальної сфери. Впровадження технології соціального партнерства і стане тим механізмом, який здатний зробити ефективним розв'язання завдань професійної підготовки соціальних працівників в умовах вищого навчального закладу. Одним із шляхів реалізації технології соціального партнерства в систему професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є впровадження інноваційних інтерактивних театрів, зокрема форуму-театру.

Аналіз останніх досліджень. За останні п'ять років ця тематика стала актуальною і посіла одне із провідних місць серед наукових досліджень. Зокрема, І. Захарченко дослідив можливості і переваги використання форуму-театру у соціальній роботі; Я. Немая, Л. Колос, І. Конченкова визначили гендерні аспекти використання форуму-театру; С. В. Котова-Олійник досліджує інноваційні форми роботи з молоддю (зокрема, форум-театр) у ракурсі профілактики насильства. Проте важливо зауважити, що визначена проблема не досліджувалась в умовах професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ, що свідчить про низький ступінь вивчення. Актуальність та малодослідженість означеної проблеми

зумовила вибір теми статті. **Мета статті** полягає у визначенні принципів соціального партнерства та шляхів їх реалізації в студентському форумі-театрі.

Виклад основного матеріалу. Трактуючи термін “соціальне партнерство” має два основні аспекти. Перший – організаційний, де соціальне партнерство розглядається як об’єднання, співтовариство, союз, спільна діяльність, співуправління, співучасть, взаємодія. Другий аспект – особистісний, що передбачає контекст причетності, співдружності, співпереживання, згоди, відповідальності, довіри, взаєморозуміння, взаємодопомоги, чуйності, взаємовигоди, єдності.

Спираючись на визначення поняття “соціальне партнерство”, можна з упевненістю виділити основні його принципи: співдружність, співпереживання, узгодженість і взаєморозуміння, взаємодопомога, єдність і відповідальність, взаємовигода. Ці принципи є і основою такої форми організації діяльності студентів – майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів, як студентський форум-театр.

Необхідність звернення до можливостей театральної гри у соціальному розвитку особистості, набутті нею соціально-поведінкових умінь, становленні її соціальної компетентності та професійних знань і умінь майбутнього соціального працівника з особливою гостротою постає у нинішній суспільний період, коли серед підлітків та молоді відбувається поширення таких складних явищ, як адиктивна поведінка (залежність від алкоголю, тютюну, наркотиків тощо), самотність, відчуженість, занурення у віртуальний комп’ютерний світ (на відміну від театральної гри, яка сприяє посиленню комунікативних зв’язків, комп’ютерна гра послаблює їх), призводячи до вкрай схематичного, спрощеного сприйняття соціальної дійсності та, відповідно, до не завжди адекватної соціальної взаємодії. Програвання різних життєвих ситуацій через театральні спектаклі (сценки) дозволяє студентів оцінювати їх глибше, різнобічно, розвиває комунікативні, творчі здібності, здатність передбачати негативні результати від деяких дій, спонукає до організації власного культурно насиченого дозвілля тощо, тобто сприяє належному соціальному функціонуванню особистості, що є відображенням сформованої у неї соціальної компетентності та професійних умінь.

Для надання допомоги молодій людині у її соціальному становленні в сучасній соціально-виховній практиці починає використовуватись така модифікація театральної творчості, як інтерактивний театр, що поєднує потенціал театру та педагогічні методи (дискусія, обговорення, розповідь та ін.). Особливого значення набуває одна із моделей інтерактивного театру, яка ґрунтується не на підготовлених заздалегідь за певним сценарієм (п’єсою) виставах, а на імпровізаційному програванні життєвих ситуацій, що найбільше хвилюють підлітків та молодь [1].

Форум-театр – методика, ще мало поширена в Україні, хоча вона давно й ефективно використовується в половині країн світу як засіб зробити суспільство щасливішим; як спосіб відкриття самого себе й інших, визначення та висловлювання бажань; як засіб змінити обставини, які завдають нещастя і болю, і засіб посилення того, що приносить світ. Форум-театр є мовою, яка допомагає зрозуміти і розвинути емоційні сфери свідомості (емоційний розум) та виробити креативний підхід до позитивного вирішення проблем.

Існує Декларація принципів форуму-театру. Ця Декларація, прийнята організацією “Міжнародний театр пригноблених”, вважає основною метою Театру пригноблених – зробити суспільство гуманнішим і людянішим. Театр пригноблених є потужним і гнучким комунікативним інструментом. Він визначається як система вправ, ігор і методів, які ґрунтуються на “сутнісному театрі”. Головною темою спектаклів форуму-театру є ситуація пригноблення і насильства в його всіляких проявах, тому сам театр так і називається – “Театр пригноблених”.

Головна мета форуму-театру – надання інформації й отримання навичок вирішення існуючої проблеми певною людиною з використанням досвіду інших людей і з підключенням можливостей власного емоційного інтелекту. Тематику спектаклів форуму-театру можуть бути різні проблеми суспільства: стосунки між членами сім’ї, співробітниками, представниками різних націй, культур, релігій, проблеми ВІЛ-інфікованих, людей з обмеженими можливостями, питання, що стосуються здорового способу життя, наркоманії, алкоголізму, торгівлі людьми і особливо – проблем студентів – вимушених переселенців.

Таким чином, сценічний спектакль пропонує для розгляду соціальну проблему, а кожен персонаж виконує певну соціальну роль. Головний герой – жертва ситуації, інші персонажі – його оточення: сім'я, школа, члени суспільства. Кількість персонажів обумовлена сценарієм та іншими обставинами.

Завдання форуму-театру залежать від цільової групи учасників, з якою працюють в даний момент. Залежно від завдання, поставленого перед конкретним заходом, обирається техніка проведення форуму-театру.

Працюючи з групою пригноблених людей, метою є допомога пригнобленій людині знайти вихід з важкого становища, побачити нові шляхи вирішення проблеми. Це робота в дитячих будинках, організаціях інвалідів, кризових центрах з жертвами насильства. Кожна пригноблена людина має свій визначений, хай і обмежений, досвід; спілкуючись з такими ж, як він сам, але маючи власний досвід виходу з важкої ситуації, він отримує досвід інших людей. Спілкування проходить в невимушеній обстановці, ніхто нікому не нав'язує свої думки, ніхто не змушує вчиняти саме так, і тому ця інформація не викликає внутрішнього протесту і сприймається органічно. Робота з пригнобленою людиною проводиться таким чином, що ми змінюємо на сцені лінію поведінки лише пригнобленої людини – головного героя.

Якщо ми працюємо з групою звичайних членів суспільства з метою запобігання негативним проявам в суспільстві – насильства, наркоманії, торгівлі людьми і тому подібне, – слід діяти за тим же принципом: саме головний герой – людина, яка позначена як така, що страждає від пригноблення, – є тим персонажем, кого замінюють, для кого виробляються ці стратегії і пропозиції в ході форуму. Бо ідея форуму-театру ґрунтується на істині, що незалежно від того, ким ми є і яку роль виконуємо в суспільстві, ми завжди можемо змінити лише себе.

Інколи під час спектаклю виникає потреба введення нового персонажа – подруги, працівника громадської організації, медика, представника правоохоронних органів, за допомогою яких ми покращуємо ситуацію довкола пригнобленої людини. Це робиться лише за бажанням глядачів, а не як “легке вирішення” проблеми – введення нових персонажів може як поліпшити, так і посилити хід справи, і для глядачів це також є частиною “навчального процесу”.

Метою проведення форуму-театру для осіб, які можуть впливати на ситуацію в суспільстві, – держслужбовців, правоохоронців, медиків, працівників сфери освіти – є спільний пошук найбільш дієвих доріг запобігання негативним явищам у суспільстві і надання різноплановій допомозі пригнобленим. Існує багато варіантів виходу пригнобленого зі складної ситуації, але який з них буде найбільш вдалим, можна визначити, лише об'єднавши зусилля фахівців різного профілю, адже сама пригноблена людина не володіє всією професійною медичною, правовою, психологічною інформацією, яку мають фахівці. Законодавчий театр як різновид Театру пригноблених, тісно пов'язаного з форумом-театром, набирає чинності в сценаріях, коли глядачі спектаклю усвідомлюють, що будь-які спроби виправити ситуацію не мають шансу на позитивне вирішення проблеми без зміни законодавства і дій політиків.

В Україні законодавчий театр може бути інструментом “напрацювання” навичок лобіювання інтересів пригноблених членів суспільства перед органами державної і місцевої влади. Як і в кожному розвиненому суспільстві, законодавчий форум-театр, для участі в якому запрошуються представники виконавчої і законодавчої влади, допомагає їм зрозуміти наслідки законодавчих рішень та проникнутися бажанням змінити існуючу ситуацію.

Під час участі у форумі-театрі глядачі мають можливість не лише ознайомитися з важкою ситуацією, як в інтерактивному театрі, або отримати інформацію, як під час тренінгу, а і розробити алгоритм успішної поведінки в складній, на перший погляд, безвихідній ситуації. Виконавці головних ролей при взаємодії з глядачами повинні дотримуватися особливостей характеру своїх персонажів, але також повинні враховувати й адекватно реагувати на вплив (або реакцію) глядача [7].

Кожен спектакль форуму-театру унікальний, оскільки в нім беруть участь не лише актори, а й глядачі. В ході спектаклю актори розігрують добре знайому глядачам проблемну ситуацію з реального життя, а глядачі протягом декількох хвилин “проживають” цю ситуацію, спрямувати її крізь себе, уявляючи себе на місці

головного героя і прагнуть спрямувати розвиток подій до кращого. Виконуючи роль замість актора, глядач глибше занурюється в емоційні переживання головного персонажа, відчуваючи результати свого втручання. Спроба власної участі може привести глядача до іншого погляду на проблему, і з'являється можливість знаходження іншого виходу зі складної ситуації. Аудиторія залучена в процес співпереживання, драма, розіграна акторами, стає драмою глядачів.

Однією з особливостей форум-театру є відсутність рекомендацій глядачам, як слід поводитися, адже кожна людина робить свій вибір сама, і ніхто не може їй сказати, як їй потрібно вчиняти в конкретній ситуації. В ході постановки кожна людина може припинити хід спектаклю, щоб власним прикладом показати, як, на його думку, протагоніст міг би виправити ситуацію.

Висновки. Методика форуму-театру використовує набутий досвід тренінгів та інтерактивного театру. Об'єднуючи техніку надання інформації і навичок через тренінги і вплив на підсвідомість через відчуття, що викликаються створеними в інтерактивному театрі художніми образами, форум-театр впливає на емоційний інтелект людини, формуючи творчий підхід до позитивного вирішення проблеми. Таким чином, студенти – майбутні соціальні працівники не просто оволодівають технікою та інтерактивною методикою, а ще й здобувають знання і практичні уміння в процесі соціальної взаємодії форуму-театру.

Література

1. Захарченко І. Форум-театр – нове слово у соціальній роботі / І. Захарченко // Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – № 26. – С. 14–20.
2. Гендерний інтерактивний театр : навч. посіб. / Я. Немая, Л. Колос, І. Конченкова та ін. ; Школа рівних можливостей. – К., 2007. – 176 с.
3. Інтеракція [Електронний ресурс] / Режим доступу: psychologis.com.ua/interakciya.htm. – Назва з екрана.
4. Котова-Олійник С. В. Інноваційні форми роботи з молоддю щодо профілактики насильства [Електронний ресурс] / С. В. Котова-Олійник. – Режим доступу: www.zippo.net.ua/data/files/2012/innov_form_rob_z_molod.doc. – Назва з екрана.
5. Новак Т. В. Особливості прояву інтеракції в контркультурному середовищі [Електронний ресурс] / Т. В. Новак. – Режим доступу: er.nau.edu.ua:8080. – Назва з екрана.
6. Сучасні інтерактивні форми роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: teacherjournal.in.ua. – Назва з екрана.
7. Форум-театр [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://forum.gender-ua.org/fotogallery-ua.html>. – Назва з екрана.

УДК 37.015.3:159.923

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ НАВІЮВАЛЬНОГО ВПЛИВУ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Киричок І. І.

Стаття актуалізує проблему використання навіювання як способу впливу на старшокласників у навчально-виховному процесі сучасної школи. Розглянуто основні підходи до визначення поняття “навіювання”. Визначено ефективність використання технологій прямого та опосередкованого навіювального впливу. Описана спроба міні-експерименту з застосуванням релаксопедії та аутотренінгу на уроках української літератури. Автор доводить, що релаксопедія ефективно впливає на запам'ятовування матеріалу та підвищення працездатності учнів.

Ключові слова: навіювання, вплив, релаксопедичне навчання, навчально-виховний процес, ефективність навчання.

Статья актуализирует проблему использования внушения как способа влияния в учебно-воспитательном процессе старшеклассников современной школы. Рассмотрены основные подходы к определению понятия “внушение”. Определена эффективность использования технологий прямого и опосредственного внушаемого влияния. Описана попытка мини-эксперимента с использованием релаксопедии на уроках украинской литературы. Автор доказывает, что релаксопедия эффективно влияет на запоминание материала и повышает работоспособность учащихся.

Ключевые слова: внушение, влияние, релаксопедическое обучение, учебно-воспитательный процесс, эффективность обучения.

The article raises the problem of using suggestion as a means of influencing high school students in the teaching and educational process in modern school. The main approaches to the definition of the concept “suggestion” are examined. Effectiveness of techniques of direct and indirect suggestive influence is determined. The article describes a mini-experiment in using relaxopaedia and auto-training in Ukrainian Literature classes. The author argues that relaxopaedia enhances memorization of material and capacity for work.

Key words: suggestion, influence, relaxopaedia, teaching and educational process, effectiveness of teaching.

Актуальність питання зумовлена тим, що основні проблеми сучасного освітництва зосереджуються навколо неспроможності багатьох учителів налагодити міжособистісне спілкування з учнями. Шкільна практика переконує, що не будь-який педагогічний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних та індивідуальних змін [3, с. 36]. Враховуючи те, що суть професійної діяльності педагога в контексті сучасної парадигми освіти становить соціально-педагогічне й психологічне проектування освітніх процесів, що забезпечують становлення особистості учня, дослідження педагогічних основ та умов застосування способів навіювання у навчально-виховному процесі є змістовним та доречним.

Проблема педагогічних особливостей навіювання як способу впливу на старшокласників у педагогічному процесі сучасної школи є недостатньо дослідженою. Її вирішення полягає в розумінні того, що сучасний педагог потребує умінь професійного впливу на особистість дитини в процесі виховання й висуває на перший план проблеми професійного самовдосконалення вчителя, оволодіння педагогічними технологіями, що оптимізують навчально-виховний процес. Однією з інваріантних характеристик виховної діяльності сучасного педагога є здатність впливати на емоційну сферу дитини. У зв'язку з цим наша увага спрямована до проблеми впливу, його педагогічного аспекту як найменш дослідженого й реалізованого в практичній діяльності.

Розглядаючи навіювання в процесі виховання, одні психологи перебільшують його роль і значення (Гойо, Кейра), інші зовсім відкидають можливість його застосування (Вундт), треті знаходять, що в системі інших способів навіювання повинно займати своє місце (А. Ф. Лазурський). Іншу позицію до навіювання займав А. С. Макаренко, вважаючи цей метод загальноновизнаним у вихованні.

Аналіз останніх публікацій дослідження. Аналіз поглядів на роль навіювання в педагогічному процесі зарубіжних дослідників (Гюйо, Берільйон, Бернгейм) та вітчизняних авторів (Л. Толстой, В. М. Бехтерев, П. П. Блонський, С. В. Кравков, А. С. Макаренко та ін.) свідчить про те, що в кінці XIX і в першій половині XX ст. була вироблена загальна оцінка можливості застосування навіювання з педагогічною метою. Однак слід звернути увагу на те, що прогресивні вчені минулого не актуалізували універсалізацію одного будь-якого виховного засобу. Розробляючи методику педагогічного впливу, вони в систему виховання включали і навіювання як цілеспрямований засіб впливу, що має свою специфіку і техніку застосування.

Особливої уваги заслуговують роботи, в яких розглядаються окремі питання застосування навіювання в навчальній та виховній практиці. Наприклад, дослідження сугестивності та конформності, виконані під керівництвом А. В. Петровського; монографії та докторські дисертації, присвячені самовихованню (А. Г. Ковальов, А. А. Бодальов, А. В. Арет, А. І. Кочетов, Л. І. Рувінський та ін.); дослідження в галузі гіпнопедії (А. І. Свядоц, В. А. Артемов, Л. А. Близниченко, В. П. Зухарь, І. П. Пушкіна, Ю. А. Максимов, В. С. Гуськов та ін.); досліди з навчання іноземної мови в стані релаксації (Є. Г. Рейдер, С. С. Лібіх, В. І. Решетников, Б. А. Ермолаев та ін.); роботи Б. І. Хачапурідзе, що розкривають вплив неусвідомленої інформації на якість засвоєння знань; дослідно-методична робота сугестопедичного напрямку болгарського вченого Г. К. Лозанова. Така масштабність дослідження свідчить про необхідність розробки загальної теорії педагогічного навіювання, а також визначення умов, які забезпечують ефективність застосування в навчально-виховному процесі цього способу впливу.

Мета статті – обґрунтування теоретичних основ та експериментальна перевірка особливостей застосування способу навіювання на старшокласників у педагогічному процесі сучасної школи.

Виклад матеріалу. Феноменологія навіювання, або сугестії, широко представлена у спеціальній, науково-популярній літературі. Коли ми комусь щось радимо або умовляємо чогось не робити і людина дослухається до нашої поради (навіть усупереч своїм інтересам), не вимагаючи аргументів і пояснень, лише тому, що довіряє нам, визнає наш авторитет, – тоді йдеться про дію соціально-психологічного способу навіювання, який не потребує аргументації на користь істинності та значущості того, що пропонується для об'єкта впливу, не передбачає критичного ставлення до інформації, яка повідомляється.

На думку Н. М. Корнева, навіювання, або сугестія, – форма безпосереднього психічного впливу, пов'язана з ослабленням свідомого контролю; виступає як стихійний компонент повсякденного спілкування або як спеціально організований вид комунікації, розрахований на некритичне сприйняття інформації [5, с. 114].

За С. У. Гончаренко, навіювання – це психічний вплив однієї особи на іншу чи групу осіб, внаслідок якого в людини, що зазнає навіювання, всупереч її волі й свідомості виникають певні уявлення, судження, вчинки [2, с. 221].

Як вид впливу навіювання, на думку науковців, характеризується однобічним, активним, персоніфікованим перебігом діяння особи на особу чи групу, містить індивідуалізацію переживання на відміну від зараження як способу одночасного співпереживання між людьми спільного психічного стану.

У даний час теорія і практика навіювання завойовує все нові й нові позиції. У всіх сферах діяльності та спілкування – медицині, мистецтві, психології, педагогіці, де необхідно здійснювати потужний вплив на психіку людини, – вдаються до навіювання та самонавіювання. Сучасний стан теорії та практики застосування навіювання свідчить про те, що питання сугестології в наш час вийшли далеко за межі медичних кабінетів, де вперше на науковій основі почали вивчати механізм і техніку впливу навіювання на психіку людини.

У межах реалізації навіюювального впливу на уроках української літератури нами застосовувалась релаксопедія – один із видів психологічного впливу, в якому

стан релаксації служить для подальшого навіюювального впливу з дидактичною та виховною метою.

Нами апробувалося застосування релаксації не у вигляді релаксопедичних занять, а як спосіб саморозслаблення на певному етапі уроку, з метою кращого засвоєння навчального матеріалу. У стан релаксації учні вводилися за рахунок аутотренінгу.

Аутотренінг з дидактичною метою складається з двох частин: розслаблення; навіювання формул, спрямованих на розв'язання дидактичних або виховних завдань.

Особливу увагу слід звернути на те, що прийом релаксопедії застосовується лише для інформації, яка повинна відтворюватися на репродуктивному рівні. Це актуально на уроках української мови, наприклад, під час запам'ятовування правил, класифікацій. На уроках літератури нами релаксопедія застосовувалася в дещо іншому вигляді – як спосіб кращого засвоєння ліричних творів.

Окрім цього, під час вивчення біографії письменників на уроках української літератури нами було проведено міні-експеримент. На початку експерименту прийом релаксопедії був застосований під час ознайомлення з біографією Максима Рильського.

Зміст аутотренінгу: релаксопедична формула, що сприяє розслабленню: "Діти! А тепер приготувалися, зайняли зручне положення. Глибоко вдихнули і видихнули, заплющили очі, бо вони випромінюють багато енергії, а матеріал будемо сприймати не лише розумом, а й серцем. На вдих відкриваються шлюзи на кінчиках пальців, тіло сповнене енергії, душа тягнеться до джерела доброти і любові, космічного розуму. В нас немає нічого руйнівного, ви наповнені світлом, ми посилаємо золоті промені. Голова чиста і свіжа. Організм заспокоївся і відпочив. Можна потягнути".

Навіювальна дидактична формула:

Я – громадянин України.

Я люблю свою державу і рідну мову.

Я дбаю про красу і неповторність української мови.

Я – учень. Я – особистість творча.

Я – кмітлива, розумна, людина.

Я буду працювати на результат.

Я досліджую, думаю, замислююся.

Ми цінуємо здобутки інших.

Ми завжди допомагаємо один одному.

(Елементи громадянського виховання застосовуються в контексті ознайомлення з поезією М. Рильського "Мова".)

"А тепер вирушаємо в захопливу мандрівку з Максимом Рильським, спробуємо "відчути" (прожити подумки) його життєвий шлях".

Дітям було запропоновано подумки створювати зорові, слухові, цифрові асоціації під час запам'ятовування біографічної інформації.

Під час вивчення біографії Євгена Плужника учням було запропоновано самостійне складання хронологічної таблиці. Відповідно до специфіки дослідження були сформовані питання контрольної роботи, які були орієнтовані на відтворення інформації, отриманої в різних умовах.

Таблиця 1

Зіставлення результатів відтворення засвоєної інформації за умови використання аутотренінгу та в бадьорому стані

| Питання | К-сть учнів | Відтворили 5 питань з 5 | Відтворили 4 питання з 5 | Відтворили 3 питання з 5 | Відтворили 2 питання з 5 | Відтворили 1 або 0 питань з 5 |
|------------------------------|-------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Біографія М. Рильського | 17 | 7 | 5 | 2 | 2 | 1 |
| Біографія Є. Плужника | | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 |
| Біографія інших письменників | | 4 | 5 | 3 | 3 | 1 |

Отже, отримані результати свідчать про те, що стан розслабленого ненапруженого фізичного стану в поєднанні з елементами самонавіювання сприяє кращому запам'ятовуванню та відтворенню отриманої інформації.

Використання різних форм мовних конструкцій у контексті реалізації способу навіювання під час аналізу поезій на уроках української літератури в 11-му класі пряме навіювання теж вважаємо доречним. Наприклад, позитивне: "Перегляньте поезію ще раз уважніше. Я впевнена, що ви зможете віднайти значно більше символів, ніж після першого прочитання" (П. Тичина "Пам'яті тридцяти"). Конкретне: "Чи пам'ятаєте Ви вигляд зрілого, соковитого, наповненого сонцем яблука? Чи уявляєте його червоно-жовтуваті переливи, смачний хрускіт?" (М. Рильський "Яблука дозріли, яблука червоні" – символ живого та мертвого кохання, актуалізація відчуття насолоди, задоволення). Загальне: "Чи можете Ви згадати момент, коли відчували душевну гармонію?" (Є. Плужник "Вчись у природи творчого спокою").

Непряме навіювання: "Ми з Вами прочитали вірш М. Рильського "Молось і вірю". Визначили тему та ідею. Віднашли символи та художні засоби. Тому я впевнена, що ви зможете детально проаналізувати поезію "Солодкий світ!" вдома (орієнтація на правило "чотирьох так")."

Парадоксальні навіювання, на наш погляд, також доречні: "Якщо Ви правильно визначите віршовий розмір поезії "Арфами, арфами...", то більше ніколи не помилитесь під час виконання цього завдання щодо інших віршів".

Приклад комплементарної сугестії: "Ви сьогодні дуже добре попрацювали, я задоволена Вашою роботою, Ви були дуже активні (маленькі оплески), тому ми швиденько усно проаналізуємо ще один вірш".

Використовуючи ці способи впливу на уроках, на основі спостереження нами було встановлено, що вони оптимізують процес навчання, підвищують працездатність, викликають позитивні емоції. Окрім цього, прямі навіювання ясно визначають і постійно нагадують про мету, до якої йде сугеренд, та можуть слугувати моделлю у вирішенні майбутніх складностей, які можуть виникнути при свідомому підході до проблем. Непрямі навіювання дозволяють більшою мірою використовувати несвідомі резерви психіки сугеренда, актуалізують ресурсні спогади, відчуття й асоціації, що можуть використовуватися в педагогічному процесі.

Пряме педагогічне навіювання – це такий вплив, за умовами якого, одна людина повідомляє інші ідеї в імперативній формі, які повинні бути беззаперечно прийняті та реалізовані.

Навіювальне наставлення – універсальний педагогічний засіб. Багато педагогів використовують його щоденно у своїй праці, навіть не замислюючись над тим, яким потужним психолого-педагогічним засобом вони послуговуються. Однак слід зауважити, що прийом навіювального наставлення повинен займати обмежене місце в системі прийомів педагогічного впливу, адже незважаючи на те, що виконання дії реалізується шляхом формування установки і не зорієнтоване на автоматичну беззаперечну дію, занадто часте його використання може спричинити виникнення реакції блокування.

Словесні формули навіювального наставлення науковці виділяють такі: веління, вказівка, розпорядження, заборона. Для нашого дослідження вагому цінність становить застосування прийому не як одноразового комунікативного акту, а з метою впливу на мотиви вчинків, у створенні фіксованої установки певної поведінки.

Безпосереднє застосування прийому відбувалося в дещо модифікованому вигляді, протягом одного навчального тижня, у рамках підготовки до загальнооміської онлайн-олімпіади з української мови. У дослідженні брали участь п'ять учнів. Кожне заняття розпочиналося з аутогенного тренування. Для підсилення впевненості у своїх силах учням пропонувалося повторювати за вчителем навіювальні конструкції типу: "Я впевнений(а) у своїх знаннях", "Мені подобається вивчати мову", "Я отримую результат вищий, ніж 180 балів". Під час апробації цього прийому довелося використовувати метод переконання, щоб аргументувати важливість і доцільність використання педагогічних афермацій. Крім того, довелося звернутися безпосередньо до навіювальної формули у вигляді заборони: "Я забороняю Вам думати, що афермації не є ефективними". Наступні чотири заняття учні з задоволенням послуговувалися навіювальними формулами і, що дуже цікаво, почали застосовувати їх на інших уроках (один з учнів під час поділу слова на морфеми, відчувши

труднощі у виконанні завдання, заплющив очі і промовив: “Я все зможу”, розплющив очі й продовжив роботу). Результати, отримані під час проведення онлайн-олімпіади (усі учні отримали результат у межах 185–195 балів), не слід асоціювати з дією міні-сеансів навіювального наставлення, однак подібна практика сприяє виробленню в учнів системи застосування самонавіювання у психологічних, педагогічних, соціальних, особистих сферах.

Опосередковане навіювання – розраховане на беззаперечне сприйняття інформації, при цьому повідомлення передається не у наказовій формі, а у вигляді розповіді, натяку, який впливає на поведінку учня.

Прийоми опосередкованого навіювання впливають на мотиваційну сферу учня і ставлять його в ситуацію переоцінення власних вчинків. Школяр сам формує свою майбутню лінію поведінки.

Натяк вчителем можна використати так: “Скоро розпочнеться урок. Сьогодні будемо виконувати багато завдань біля дошки. А крейди немає”.

Під час уроку української літератури один з учнів не брав участі у навчальному процесі, а просто користувався інтернетом за допомогою мобільного телефону. На наш погляд, акцентування уваги на його персоні та заборона спричинили б короткочасний ефект. Тому у рамках викладу матеріалу вчителем було сказано про те, що технологічний процес стрімко розвивається і тепер, а усю необхідну літературу з предмета можна знайти в інтернеті у вільному доступі, однак прикро, що більшість часу учні витрачають на спілкування в соціальних мережах. У результаті учень припинив користування телефоном, це свідчить про ефективність натяку як одного з прийомів навіювання.

Приєм навіювального осуду не передбачає розгорнутих мовних формул. Уся увага концентрується на імперативності, авторитетності та емоційності вчителя, яка може виявлятися в почутті розпачу, неочікуваності. Під час перерви один з учнів використав нецензурну лексику на адресу своєї однокласниці. Зустрівшись поглядом з учнем, намагаючись показати свій розпач, вчитель вимовила: “Сподіваюсь, ти знаєш, що роблять у подібних ситуаціях?” На обличчі учня з’явився сором, і він вибачився, однак протягом уроку він не брав участі в навчальній діяльності.

Отже, під час експерименту нами було визначено ефективність використання технологій прямого та опосередкованого навіювального впливу, адже їх застосування впливало на поведінку суб’єктів, тим самим реалізуючи навчальну або виховну мету вчителя в конкретній педагогічній ситуації.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики свідчить про те, що елемент навіювального впливу має місце в будь-якому педагогічному акті, застосування способів навіювання та зараження стимулює пізнавальну активність учнів, застосування різноманітних способів впливу розширює можливості вчителя як суб’єкта навчання та виховання.

У дослідженні доведено, що для успішного розвитку ціннісних орієнтацій, формування поглядів та переконань старшокласників, підвищення ефективності навчання слід використовувати технології впливів на учнів як систему, яка дозволить нав’язати школярам важливість цінності суспільних норм та способів поведінки. Зокрема, нами були апробовано такі технології: форми прямого та опосередкованого навіювання; прийом релаксопедії на уроках літератури. Доведено, що релаксопедія ефективно впливає на запам’ятовування матеріалу та підвищення працездатності учнів.

Будь-яка технологія спрямованого педагогічного впливу переломлюється через особистість педагога, його прихильність до культурних традицій, визначаючи специфіку впливу в навчанні та вихованні підростаючого покоління. Прихильність до тих чи інших цінностей, культурних традицій, світоглядні позиції, психологічні характеристики педагога, що виступають в єдиному сплаві його індивідуальності, зумовлять напрямок і полюс впливу під час взаємодії з учнями.

При використанні технологій навіювального впливу педагог повинен враховувати наступні рекомендації: учні вирішують у процесі навчання проблеми, що мають для них певну особистісну цінність; педагог відчуває себе по відношенню до учнів конгруентно, тобто проявляє себе такою людиною, якою він є, висловлюючись вільно; педагог виявляє безумовно позитивне ставлення до учня, приймає його таким, яким той є; педагог виявляє смислову емпатію до учня, що означає здатність

проникати в його внутрішній світ, розуміти його цінності та особистісні смисли, дивитися його очима, залишаючись при цьому самим собою; педагог виступає як помічник і стимулятор особистісно-центрованого навчання, повинен створити психологічний комфорт і свободу для учня; навчання повинно бути центроване на учня, на його смисло-життєві цінності та перспективи розвитку.

Перспективи дослідження. Ми вважаємо, що дослідження сугестивних впливів не може бути вичерпним, розкриваючи простір для подальших наукових пошуків, розробки та апробації нових технологій навіювальних впливів.

Література

1. Воскобоев А. И. Педагогические особенности убеждающих воздействий в учебном процессе : автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Воскобоев А. И. – Ростов-на-Дону, 2010. – 35 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
3. Гуменюк О. Є. Концепції психологічного впливу в сучасній психології / О. Є. Гуменюк // Загальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 34–87.
4. Ковалев Г. А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика : дис. ... / Ковалев Г. А. – М., 1991. – 477 с.
5. Корнев М. Н. Соціальна психологія / М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко. – К. : КДУ, 1995. – 304 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
7. Шварц И. Е. Внушение в педагогическом процессе : монография / И. Е. Шварц. – Пермь : ПГПИ, 1971. – 385 с.
8. Шейнов В. П. Психология влияния: скрытое управление, манипулирование и защита от них / В. П. Шейнов. – М. : Ось-89, 2002. – 720 с.

УДК 37.013.42:378

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ДЛЯ ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВНЗ

Коляденко С. М.

У статті розкриваються особливості соціального партнерства в освіті та можливості організації партнерської взаємодії для забезпечення соціальної підтримки студентства вищого навчального закладу на прикладі окремого підрозділу навчального закладу. Подається діюча модель соціального партнерства кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Ключові слова: соціальне партнерство, соціальна підтримка, студентська молодь, технологія соціальної підтримки.

В статье раскрываются особенности социального партнерства в образовании и возможности организации партнерского взаимодействия для обеспечения социальной поддержки студенчества высшего учебного заведения на примере подразделения учебного заведения. Подается действующая модель социального партнерства кафедры социальной педагогики и педагогического мастерства Житомирского государственного университета имени Ивана Франко.

Ключевые слова: социальное партнерство, социальная поддержка, студенческая молодежь, технология социальной поддержки.

The article deals with the peculiarities of social partnership in education and with opportunities to organize partnerships in order to provide social support to university students exemplified by a separate unit of an educational institution. A working model of social partnership of the Department of social pedagogics and pedagogical mastery of Zhytomyr State University named after Ivan Franko is presented.

Key words: social partnership, social support, students, technology of social support.

Постановка проблеми. Для розвитку сучасного українського суспільства характерний перехід від “державоцентричної” моделі до “людиноцентричної”, що спонукає до переоцінки ролі особистості, еліт у розвитку суспільства, розширення особистісного простору свободи вибору себе та власного життя. Тому особливого значення набуває становлення та самореалізація саме молодій людині, сенситивний період якої для розвитку цього стану співпадає зі студентськими роками. Дестабілізація суспільства загалом, реформування системи освіти, криза звичних норм та цінностей, відсутність нормативних моделей успішної поведінки, відсутність досвіду життя батьків у нових умовах, нездатність діяти в період “ідеологічного” хаосу може формувати у студента сприйняття себе як “жертви”, соціального невдахи тощо. Це вимагає створення відповідного соціально-педагогічного середовища ВНЗ, в якому студенти перебували б під впливом сильної мотивації саморозвитку, самовизначення, самореалізації.

Отже, необхідне чітке розуміння процесу організації соціальної підтримки студентства шляхом партнерської взаємодії в умовах ВНЗ, розкриття механізмів, форм та методів даного процесу, виявлення рушійних сил, що визначають його спрямованість та якісний зміст.

Аналіз останніх досліджень. Соціальне партнерство у системі освіти є об’єктом особливої уваги дослідників (П. Байдаченко, В. Жуков, Г. Задорожний, А. Іонов, О. Іонова, Т. Маслова, А. Рибіна та ін.).

Аналіз наукової літератури з проблем організації соціальної роботи серед молоді свідчить про зростання останнім часом інтересу теоретиків та практиків різних наук до змісту, форм та методів соціальної роботи зі студентською молоддю.

Проблема студентської молоді розглядається у наступних напрямках: соціально-психологічні аспекти виховання та освіти різних категорій молоді (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Н. Бондарєва, А. Вербицька, Л. Грабовська,

М. Дьяченко, Л. Кандибович, А. Капська, Л. Коваль, В. Лісовський, В. Сапогов та ін.); форми соціальної активності молоді, проблеми соціального статусу різних її груп (Л. Анциферова, Є. Зеєр, Є. Климов, Т. Кудрявцев, А. Маркова, Н. Подимов та ін.); визначення інтересів, мотивів, індивідуально-особистісних особливостей студентів у процесі їх професійного становлення (А. Асмолов, Б. Ломов, В. Мерлін, Б. Теплов, А. Чернишов та ін.); психолого-педагогічні питання навчально-виховної роботи та їх врахування у професійній підготовці студентів (І. Герих, М. Гарифулін, Д. Лазарєв, В. Приписнов, Н. Пейсахов, В. Семенов, В. Ткачук).

Основну увагу варто звернути на дослідження про діяльність як основу соціальної практики (В. Агєєв, В. Давидов, М. Каган, С. Москвічов), концепції соціальної діяльності та соціальної підтримки (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверєва, Г. Лактіонова, І. Ліпський, Л. Міщик, С. Харченко); теорії взаємодії людини та середовища у процесі соціалізації особистості (І. Бех, О. Газман, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, А. Мудрик, В. Ромм, С. Савченко); теорії малих груп (В. Андрієнко, Н. Онурфієва, Л. Орбан-Лембрик, Т. Шибутані); теоретичні положення про волонтерство як соціальний феномен (З. Бондаренко, Н. Заверико, А. Капська, Р. Лінч, С. Маккарлі, М. Слабжанін).

Мета статті. Окреслити шляхи соціального партнерства в освітній, громадській та правоохоронних сферах з метою налагодження ефективної соціальної підтримки студентства вищого навчального закладу на прикладі діяльності конкретного підрозділу ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. В економічній літературі соціальне партнерство – це такий тип і система відносин між працедавцями та найманими працівниками, за яких у рамках соціального миру відбувається узгодження їхніх найважливіших соціально-трудова інтересів. Словосполучення “соціальне” означає суспільне, тобто те, що відноситься до життя людей і їх стосунків у суспільстві; “партнер” (від французького слова “партія”) – учасник спільної діяльності. На підставі такої етимології можемо запропонувати визначення соціального партнерства в освіті: це такий тип і система відносин між освітніми закладами і державними, недержавними та комерційними організаціями, за яких у рамках соціального миру та двосторонніх угод відбувається узгодження їхніх найважливіших інтересів. До сфери соціального партнерства освітніх закладів та НДО входять питання:

- впровадження ступеневої підготовки фахівців за наскрізними навчальними планами і програмами, повний перехід на навчання за Державними стандартами;
- досягнення консенсусу з питань забезпечення часткової, вторинної або повної зайнятості студентів;
- створення додаткових робочих місць на засадах державного соціального замовлення;
- організація нормального режиму проходження виробничих практик студентами вищих навчальних закладів;
- оновлення навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх спеціалістів з використанням комп’ютерної техніки та інформаційних технологій;
- забезпечення соціальних партнерів навчально-методичними розробками з боку випускових кафедр ВНЗ;
- ведення взаємного стажування викладачів та співробітників партнерських організацій;
- підготовка та видання спільної навчально-методичної літератури;
- співпраця соціальних партнерів ВНЗ з усіма підрозділами та службами закладу;
- реалізація соціально значущих програм, соціальних проектів та акцій спільними зусиллями на паритетних умовах.

Для навчального закладу розробка моделі соціального партнерства починається із визначення напрямків партнерства. Пріоритетними ми вважаємо ті напрямки, що націлені на впровадження в умовах ВНЗ державних, регіональних та районних програм, власних проектів та дозволяють вирішувати найбільш складні проблеми розвитку закладу, кожного студента, викладача, розширення демократизації відносин між усіма суб’єктами педагогічної взаємодії. Партнерами ВНЗ на

сьогодні виступають, у першу чергу, ЗНЗ, навчальні заклади III–IV рівня акредитації, позашкільні заклади, державні центри соціальних служб, громадські організації, правові організації тощо.

Визначення напрямків партнерства залежить від багатьох чинників законодавчого, часового, природного, історичного та іншого характеру. Партнерство залежить від культурно-освітнього потенціалу, традицій, ставлення можливих партнерів один до одного, рівня економічного потенціалу тощо. Партнерство ґрунтується на співпраці, на спільних інтересах та потребах, добровільності участі у партнерській акції, рівноправності усіх партнерів у межах виконання партнерської угоди (програми, проєкту), відповідності змісту, цілей та наслідків вимогам законодавства в сфері освіти.

Партнерство відрізняється від поодиноких розрізнених дій саме змістом, пріоритетом загальних інтересів і цілей над інтересами окремого партнера. Саме тому вважаємо за доцільне для кожного напрямку партнерства розробляти довгострокові цільові програми (проєкти), що можуть бути об'єднані у загальну програму соціального партнерства навчального закладу в галузі вдосконалення і розвитку системи освіти. Одним з таких напрямків може стати соціальна підтримка студентської молоді в умовах ВНЗ.

Поняття “підтримка” отримало розвиток в працях О. Газмана, Н. Крилової, Н. Михайлової, С. Юсфіна, які розглядають її як професійну діяльність педагогів у загальноосвітніх закладах, спрямовану на надання допомоги дітям у вирішенні їхніх проблем. Майже одночасно з'явилися поняття “соціальна підтримка”, “педагогічна підтримка”, “психолого-педагогічна підтримка”. В Енциклопедії для фахівців соціальної сфери знаходимо, що соціальна підтримка – це система заходів, що здійснюється суб'єктами соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг; система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей. У сучасних дослідженнях останніх років розглядають різні види соціальної підтримки з урахуванням категорії населення, для якої вона призначена.

Соціальна підтримка студентської молоді – діяльність із надання превентивної та оперативної допомоги індивіду (студенту, викладачу), колективу (академічній групі) у вирішенні їх соціальних та психолого-педагогічних проблем у процесі життєдіяльності, спрямована на створення умов та забезпечення найбільш вдалої підтримки даних категорій клієнтів, стимулювання усвідомлення сутності проблеми, що виникає (виникла), засобів її подолання, а також підштовхування до самостійності й активності в цьому.

Залежно від об'єкта виділяють наступні види підтримки:

- По відношенню до індивіда (студента) – означає стати опорою для особистості в ситуації розвитку та самовизначення; надати допомогу у чому-небудь; приєднатися до його думки, дій, вчинків у певних ситуаціях.

- По відношенню до викладача (куратора) – виявляється в участі в його виховних проявах у конкретній ситуації; допомога та підтримка його ініціатив, творчості у соціально-педагогічній діяльності по відношенню до конкретної особистості, академічної групи.

- По відношенню до колективу (академічної групи) – проявляється в участі у соціальній та навчально-виховній діяльності активу, організаторській та практичній діяльності, різних цілеспрямованих починань та активних дій з метою накопичення досвіду продуктивної діяльності; допомога активу та окремим членам колективу у прояві ініціативи, творчості для досягнення особистої та колективної успішності; схвалення і приєднання до думки та дій окремих членів колективу, мікрогруп колективу з метою підвищення виховного впливу.

Соціальна підтримка існує у всіх сферах суспільного життя, в тому числі і в освіті. Однак специфіка соціальної підтримки полягає в тому, що вона виникає там і тоді, коли людина взаємодіє з соціумом і стикається під час цієї взаємодії з проблемами. Процес соціальної підтримки інституалізований і здійснюється спеціально підготовленими кадрами. Соціальна підтримка сприяє: оволодінню людиною досвідом поведінки, виконання певних функцій, необхідних для реалізації соціально-педагогічної ролі в соціумі; засвоєнню певних норм та правил; формуванню відпо-

відних соціальних якостей особистості (соціальне виховання), готовності бути членом різних соціальних груп (соціальне формування).

Соціальна підтримка – це певний процес, що має власну технологію реалізації. Відповідно до критеріїв оцінки інфраструктури соціальної підтримки можна виділити різні сфери її прояву:

1. За інституційним критерієм – відомчі заклади освіти (вищий навчальний заклад) та внутрішньовідомчі (соціальна служба для молоді, комплексні та науково-дослідні центри).

2. За віковим критерієм – студентська молодь, викладачі та співробітники ВНЗ.

Технологія соціальної підтримки – це найбільш оптимальна послідовність спільної взаємодії представника вищого навчального закладу або соціального партнера (того, хто підтримує, суб'єкта підтримки) і об'єкта підтримки (студента, викладачів, академічних груп), що дозволяє забезпечувати раціональний самопрояв об'єкта в конкретній ситуації, необхідній для успішної реалізації процесу навчання, життєвого та професійного самовизначення.

Соціальні технології підтримки можуть бути об'єднані у групи:

I група – технології, що пов'язані з реалізацією загальних процесів і відповідають меті та завданням соціальної підтримки. Це технології соціальної освіти, соціального виховання, соціального формування, соціального загартування, соціального становлення, що у сукупності забезпечують соціалізацію та соціальний розвиток особистості.

II група – специфічні технології соціальної підтримки за функціональною ознакою: діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання, проектування, програмування. Крім того, сюди відносяться технології планування, реалізації мети і завдання соціальної підтримки, здійснення зворотного зв'язку та інформаційне забезпечення життєдіяльності людини залежно від конкретної ситуації, що склалася.

III група – ситуаційні соціальні технології: адаптації, анімації, компенсації, консультування, контролю, корекції, мобілізації, забезпечення, патрунування, посередництва, просвіти, профілактики, реабілітації, стабілізації, терапії, експертизи.

Наприклад, для залучення до процесу соціальної підтримки студентства кафедра соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету ім. І. Франка розробила власну модель ефективної соціальної взаємодії (див. табл. 1). Вона постійно удосконалюється та змінюється на потребу часу.

Наприклад, протягом багатьох років відбувається ефективно соціальне співробітництво між спеціалістами Житомирського обласного центру ресоціалізації наркозалежної молоді “Твоя перемога” та викладачами й студентами спеціальності “Соціальна педагогіка”.

Науково-методичний напрямок роботи. Спільно із викладачами кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності ЖДУ та Центром підготовки та розповсюджені на загальнодержавному рівні (Лист Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту № 4.3/10850) навчально-методичні посібники “Програма ресоціалізації та соціально-психологічної адаптації наркозалежної молоді “Вектор життя” і “Спортивне дозвілля клієнтів соціальної роботи: профілактика, реабілітація, реінтеграція”. Співробітники Центру забезпечують викладання навчального спецкурсу для студентів “Робота недержавних організацій у профілактиці наркоманії та ВІЛ/СНІДу”. Випускники соціально-психологічного факультету проводили на базі Центру емпіричні дослідження для дипломних і магістерських робіт.

Інформаційно-профілактичний напрямок роботи. Центром виготовлено і розповсюджено у куртажках університету інформаційні матеріали щодо профілактики наркоманії та пропаганди здорового способу життя серед молоді. Співробітниками і бенефіціарами Центру організовано і проведено зустрічі зі студентами 1–3 курсів соціально-психологічного факультету щодо превенції адиктивної поведінки студентської молоді.

Таблиця 1

Організація ефективної соціальної підтримки студентства кафедрою соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка

| Сфери партнерства | Основні цілі | Організації-партнери |
|---------------------|--|---|
| Соціальна сфера | Розвиток студентського волонтерського руху; організація та проведення соціальних експериментів; професійна підтримка | Житомирський обласний центр ресоціалізації наркозалежної молоді "Твоя перемога" |
| | | Центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів (м. Бердичів) |
| | | Житомирський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей |
| | | Житомирський обласний медичний консультативно-діагностичний центр |
| | | Житомирський обласний центр соціально-психологічної допомоги |
| | | Житомирське вище професійне училище-інтернат |
| Громадська сфера | Розробка та втілення спільних соціальних проектів; підтримка студентських ініціатив у громадській сфері; розвиток волонтерського руху й громадянської активності; професійна підтримка | Житомирська обласна Асоціація фахівців соціальної сфери |
| | | Всеукраїнська благодійна організація "АСЕТ" |
| | | ГО "Житомирська шахова школа "Інтелект" |
| | | Житомирська обласна громадська організація "Перспектива" |
| | | Житомирська обласна громадська організація "Сучасний формат" |
| | | Житомирська обласна громадська організація "Паритет" |
| Освітня сфера | База практики для студентів; допомога школам в організації соціальних акцій та заходів; професійна підтримка | Управління освіти Житомирської міської ради |
| | | Житомирський професійний ліцей сфери послуг |
| | | Житомирський професійний ліцей текстильних технологій |
| | | Житомирське вище професійне училище сервісу і дизайну |
| | | Житомирський обласний педагогічний ліцей |
| | | Експериментальна ЗНЗ I-III ст. № 10 м. Бердичева |
| | | ЗНЗ I-III ст. м. Житомира №№ 28, 16, 27, 19, 33, 8, 26, 25 |
| Правоохоронна сфера | Навчально-методичне забезпечення; соціальні експерименти | Північне регіональне управління державної прикордонної служби |
| | | Управління державного департаменту України з питань виконання покарань у Житомирській області |

Профорієнтаційний напрямок роботи. Зі специфікою діяльності психолога і соціального працівника Центру, умовами проведення інтервенцій і поственцій наркозалежної молоді та їх сімей, методами превенції наркоманії та суспільно небезпечних хвороб ознайомлено 110 студентів соціально-психологічного факультету. Більш ніж 50 студентів мали можливість пройти активну виробничу практику на базі Центру, у ході якої оволодівали знаннями, уміннями й навичками роботи з наркозалежними і співзалежними особами, веденням документації соціального супроводу клієнтів та їх сімей, методами профілактики ВІЛ/СНІДу тощо. Дві випускниці університету працюють у Центрі.

Просвітницький напрямок роботи. У межах співробітництва з викладачами кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності на базі Центру проведено тренінгові заняття для співробітників і бенефіціарів Центру "Механізми психологічного захисту у діяльності соціального працівника Центру ресоціалізації наркозалежної молоді", "Шляхи протидії ґендерній дискримінації", "Попередження емоційного вигорання у працівників соціальної сфери". Крім того, п'ять співробітників Центру

отримали вищу освіту на базі соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету за спеціальностями “Практична психологія” та “Соціальна педагогіка”.

Висновки. Отже, соціальна підтримка студентів у ВНЗ буде ефективною, якщо: здійснено теоретичне та практичне обґрунтування соціальної підтримки студентів у ВНЗ; визначено структуру соціальної підтримки студентства, що включає соціальні, психологічні та педагогічні блоки; виявлено організаційні, психологічні та педагогічні умови організації соціальної підтримки студентської молоді в умовах ВНЗ; виділено етапи організаційної роботи з суб’єктами освітньо-виховного процесу та соціальними партнерами з їх підготовки до реалізації соціальної підтримки студентів вищого навчального закладу.

Література

1. Лактіонова Г. Соціальний супровід / соціальне супроводження / Г. Лактіонова ; за ред. І. Д. Звереві // Соціальна педагогіка : мала енциклопедія. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 255–256.
2. Рыбина А. А. Социальное партнерство субъектов образовательного пространства с представителями различных сфер экономики и общественной жизни как важнейшее условие педагогики учащейся молодежи к социально-профессиональному самоопределению [Электронный ресурс] / А. А. Рыбина. – Чехов, 2003. – Режим доступа: <http://labourmarket.ru/conf/reports.php>. – Назва з екрана.
3. Шейко В. М. Культура. Цивілізація. Глобалізація (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) : в 2 т. / В. М. Шейко. – Х. : Основа, 2001.
Т. 1. – 2001. – 520 с.

УДК 37.048

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ

Кузів М. З.

Стаття присвячена особливостям розвитку професійної орієнтації в Україні, у статті здійснено аналіз форм та методів профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Визначено етапи розвитку профорієнтації.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, профорієнтаційна робота.

Статья посвящена особенностям развития профессиональной ориентации в Украине, в статье осуществлен анализ форм и методов профориентационной работы в общеобразовательных учебных заведениях. Определены этапы развития профориентации.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационная работа.

The article is devoted to specific features of career guidance in Ukraine. Forms and methods of career guidance in general education schools are analyzed. Stages in the development of career guidance are determined.

Key words: career guidance, professional self-determination, vocational guidance activities.

Інтеграція нашої країни у міжнародний науково-освітній простір, динамічний розвиток ринкової економіки, який спричиняє швидку зміну світу професій, ставлять нові якісні вимоги до фахівців усіх спеціальностей; тому постійне вивчення проблеми професійної орієнтації має важливе значення.

Підтвердженням актуальності проблеми профорієнтації є незмінний інтерес науковців, які вивчали різні її аспекти.

Значну увагу дослідники звертали на питання професійної орієнтації школярів на певні види професійної діяльності (С. Загребельний, Л. Куліненко, М. Опачко, І. Жерноклєєв, К. Нестеренко та ін. широко досліджували вибір учнями спеціальностей робітничої та сільськогосподарської сфери. Сьогодні є актуальною проблема вибору школярами професій підприємницького напрямку (Д. Закатнов, С. Мельник, М. Тименко та ін.).

Мета та завдання статті полягають у визначенні форм та методів професійного самовизначення на різних етапах профорієнтаційної роботи з учнівської молоддю.

Підготовка школярів до професійного самовизначення забезпечується різноманітними формами і методами. Розпочинається профорієнтаційна робота з ознайомлення учнів зі світом професій та основами сучасного виробництва. Набуті знання є підґрунтям для формування стійкого інтересу до певної професії. Згодом форми та методи профорієнтаційної роботи спрямовуються на підготовку учнів старшої школи до самостійного та усвідомленого вибору майбутньої професії. Результатом профорієнтаційної роботи є трансформація інтересу старшокласників до професії у професійний інтерес і побудова на цій основі професійних намірів.

Профорієнтаційна робота у школі відбувається за такою схемою [1, с. 28]:

Підготовчий етап. Він здійснюється від народження та упродовж навчання дитини в школі. На цьому етапі завдання професійної орієнтації – спостереження, виявлення, обґрунтування та створення відповідних умов для розвитку індивідуальності кожного окремого школяра. Вони реалізуються шляхом включення дитини в різноманітні форми навчально-трудова діяльності (громадську, спортивну тощо).

Основний етап. Завдання профорієнтаційної роботи на цьому етапі полягає у підготовці старшокласників до самостійного та свідомого вибору майбутньої професії. Реалізуються визначені завдання за рахунок сукупності форм та методів активізації професійного самовизначення (спеціалізований курс з основ вибору

професії, профконсультаційна допомога, розвиток необхідних у майбутньому професійно важливих якостей у процесі профільного навчання тощо).

Уточнювальний етап. Форми та методи профорієнтаційної роботи спрямовані на допомогу випускникам шкіл та студентам професійних навчальних закладів у конкретизації фахової підготовки.

Завершальний етап. Специфіка форм та методів визначається завданнями допомоги випускникам у працевлаштуванні та формуванні індивідуального стилю професійної діяльності на конкретному робочому місці. Закінчується цей процес побудовою перспективи професійного зростання.

На кожному етапі важливе значення мають форми профорієнтаційної роботи. Форма профорієнтаційної роботи – це спосіб організації взаємодії профорієнтатора й особи, що вирішує проблему професійного самовизначення, заздалегідь визначеної певним порядком, місцем та організаційною процедурою. Форми профорієнтаційної роботи залежать від складу і кількості осіб, місця проведення, тривалості роботи тощо. За цими характеристиками вони поділяються на загальні, які традиційно використовуються у навчально-виховному процесі школи, та специфічні, яким притаманні особливості профорієнтаційної діяльності вчителя та учнів. До загальних форм належать: індивідуальні, групові, колективні, класні і позакласні, шкільні і поза-шкільні. Специфічні форми можна розподілити: за тривалістю (разові, короткострокові, середньотривалі, довготривалі), за характером допомоги (інформаційні, діагностичні, формувальні) [1, с. 29].

Разові форми профорієнтаційної роботи проводяться у тих випадках, коли необхідно актуалізувати проблему вирішення професійного самовизначення. Тривалість такої форми роботи може сягати не більше однієї академічної години; вона проводиться, коли у школярів виникає потреба (за досить високого рівня готовності до професійного самовизначення) з'ясувати окремі питання інформаційного або ж діагностичного характеру. Також ця форма роботи має місце у тих випадках, коли учень звертається за підтвердженням власного рішення про вибір того чи іншого напрямку професійної підготовки.

Для підвищення ефективності цієї форми роботи необхідне:

- 1) встановлення контакту з учнем та створення відповідної атмосфери;
- 2) визначення та формулювання проблеми, її актуалізація разом зі старшокласником;
- 3) визначення мети та обговорення можливих дій;
- 4) уточнення варіантів вирішення проблеми;
- 5) узагальнення результатів взаємодії та формування позитивної мотивації на виконання прийнятого рішення.

Короткотривалі форми профорієнтаційної роботи реалізуються протягом трьох-п'яти зустрічей, кожна з яких триває не більше однієї академічної години. Як правило, таку форму профорієнтаційної роботи доцільно використовувати зі старшокласниками, які потребують змістовної інформації професіографічного та діагностичного характеру для ствердження у власному професійному виборі. Здебільшого учні потребують підтримки у власному професійному виборі та його узгодження з планами батьків щодо професійного майбутнього дітей. За таких обставин до цієї форми профорієнтаційної діяльності доцільно залучати також батьків, учителів, майстрів виробничого навчання та інших зацікавлених осіб. На відміну від разової форми роботи, під час короткотривалої профорієнтатор має можливість більш детально зупинитися на проблемі і застосувати сукупність методів психолого-педагогічного впливу.

Середньотривалі форми профорієнтаційної роботи, як правило, використовуються в тих випадках, коли вирішення актуальної проблеми учня неможливе під час короткотривалої зустрічі. Здебільшого вона використовується в тих випадках, коли проблеми професійного самовизначення старшокласників глибші і супроводжуються особистісними проблемами (діти з яскраво вираженою неадекватною самооцінкою; профнепридатні; з порушеною емоційно-вольовою сферою; з об'єктивними перешкодами для адекватного самоствердження).

Залежно від кількості учнів організаційні форми профорієнтаційної роботи поділяють на індивідуальні, групові та колективні. Індивідуальна форма роботи – це глибоке комплексне вивчення школяра, його інтересів, нахилів, стану здоров'я та

фізичного розвитку, уваги, мислення з метою виявлення індивідуальності та неповторності і формування на цій основі готовності до професійного самовизначення.

Групова форма роботи – це взаємодія профорієнтатора та певної групи учнів. Група – обмежена в розмірах спільність людей, які виділені з соціального цілого на основі певних ознак. Кількість, структура та склад групи визначаються метою та завданнями діяльності, для якої вона створена. Такі групи організуються для впливу в системі міжособистісних стосунків із метою розвитку соціально-психологічної компетентності, навичок спілкування та взаємодії. Головний метод роботи в групі – вільна дискусія без попередньо прийнятого плану у поєднанні з ігровими методами. Обговорення питань відбувається за принципом “тут і зараз”, тобто аналізуються проблеми безпосередніх учасників групової динаміки. Висока активність старшокласників у роботі групи дає змогу вирішувати складні проблеми професійного самовизначення (формування адекватної самооцінки, ціннісних орієнтирів тощо). Ефективність цієї форми роботи у психологічних дослідженнях визначається специфікою групового спілкування. Включення учнів у таку діяльність дає змогу розкрити суб’єктивний внутрішній світ однієї людини та проаналізувати її світоглядну позицію іншими. У спілкуванні людина самовизначається, пізнає власні особливості, виробляє адекватну самооцінку. Комунікативна, інтерактивна та перцептивна сторони спілкування впливають на суб’єктивне сприйняття професіографічної інформації та на цій основі, згідно з об’єктивними вимогами групи, взаємного узгодження дій. Результатом такої діяльності є груповий вплив на конкретну особистість.

Колективна форма профорієнтаційної роботи використовується для проведення заходів зі значною кількістю школярів (анкетування, розповідь тощо). Домінантною формою колективної профорієнтаційної роботи зі школярами є профорієнтаційний урок, на якому, залежно від змісту матеріалу, вирішуються такі профорієнтаційні завдання: повідомлення профорієнтаційної інформації (професійне інформування); виховання у школярів відповідального й активного ставлення до свідомого та самостійного вибору майбутньої професії; розвиток пізнавальної активності, ініціативності, самостійності, творчості, спостережливості; стимулювання особистості до самоосвіти, самооцінки, самопізнання та самовдосконалення; формування необхідних у майбутньому професійно важливих якостей особистості, правильного розуміння сутності професійного самовизначення та мотивів вибору професії.

Ефективною формою групової профорієнтаційної роботи в школі є ведення усного журналу. В основі цієї форми лежить самостійне ознайомлення школярів зі змістом професій. На відміну від інших форм, усне повідомлення школярів доцільно доповнювати демонстрацією наочності (фотографій, ілюстрацій, фільмів), обговоренням фрагментів книг, що надає цьому заходу захопливого характеру, емоційності у сприйнятті матеріалу.

Досить поширеною формою профорієнтаційних заходів є вечори, тематика яких різноманітна і залежить від інтересів учнів. Напередодні за допомогою бесіди, анкетних опитувань бажано вивчити пізнавальні інтереси майбутніх учасників профорієнтаційного вечора. Для активізації профорієнтаційної діяльності школярів можна провести конкурс на кращий сценарій заходу.

У процесі профорієнтаційної роботи можна використати і таку форму, як конференція, тема якої, як правило, визначається сучасними вимогами професійного середовища до фахівців. Цікавою і корисною формою профорієнтаційної роботи є диспути. Участь у них розвиває мовлення школярів, вміння виділяти головне, відстоювати власні переконання тощо. Для участі в диспуті бажано запросити спеціалістів з обговорюваної проблеми, а до підготовки доцільно залучити викладачів різних навчальних дисциплін.

Однією з форм профорієнтації можуть бути творчі конкурси. Основна діяльність учнів при проведенні конкурсів – творчий пошук розв’язання питань професійного самовизначення. Навчити учнів творчо підходити до вирішення актуальних проблем, дати їм можливість відчувати від цього задоволення – найважливіші виховні завдання цієї форми профорієнтаційної роботи. Різноманітність конкурсних завдань дає можливість учневі проявити себе, розкрити власні здібності й оцінити свої можливості. У профорієнтаційній практиці доцільно організовувати такі творчі конкурси: фотоетюдів та малюнків про професію; літературних робіт (науково-

фантастичних розповідей, нарисів та ін.); технічних конструкцій, макетів, приладів тощо; дизайнерських робіт.

Однією з ефективних форм профорієнтаційної роботи є круглий стіл, в основі якої лежить колективне обговорення актуальної для учасників проблеми. У процесі колективної роботи учні та запрошені (викладачі ВНЗ, вчителі, батьки, представники бізнесу) обмінюються досвідом, вчать вести дебати, переконувати, аналізувати, вислуховувати співрозмовника та формулювати запитання.

Важливою формою наочного ознайомлення школярів із виробництвом, умовами праці тих чи інших спеціалістів, з основними професіями підприємства чи установи, системою професійної освіти є профорієнтаційні екскурсії. Будь-яка екскурсія складається із трьох етапів: підготовка, проведення і підведення підсумків. У процесі підготовки вчитель розробляє план, відвідує об'єкт екскурсії, уточнює її маршрут, час проведення, домовляється про виділення екскурсовода, з котрим погоджує план екскурсії, готує вступну бесіду та перелік запитань, на які учні повинні отримати відповідь у процесі екскурсії, погоджує заходи безпеки перебування учнів на підприємстві.

Важливим інструментом профорієнтаційної роботи є методи. Під методами професійної орієнтації учнів розуміють способи спільної діяльності педагога й учнів, які забезпечують підготовку школярів до професійного самовизначення. Методи поділяються на пояснювально-ілюстративні, або репродуктивні (бесіда, розповідь, пояснення, лекція, демонстрація та ілюстрація явищ і процесів), інформаційно-пошукові (проблемний виклад, евристичні бесіди, методи організації дослідницької діяльності, спостереження, робота з навчальною та іншою літературою), інтерактивні (ділові ігри, метод занурення з елементами гри, “мозковий штурм”, контекстне навчання, ігри-вправи, аналіз ситуацій, тематичні дискусії, виробничі задачі з використанням технічних, технологічних та економічних ситуацій, змагальні методи тощо). Остання група методів дає змогу формувати знання і вміння учнів шляхом включення їх у інтенсивну пізнавальну діяльність, у якій активізуються всі психологічні механізми забезпечення діяльності школярів. Ці методи формують складні психічні новоутворення особистості, її спрямованість (зокрема професійну), характер, здібності, розвивають емоційно-вольову сферу учнів [1, с. 35].

Вибір методів профорієнтаційної роботи визначається: загальними цілями виховання і розвитку учнів; особливостями змісту профорієнтаційної роботи; особливостями методики профорієнтаційної роботи на різних етапах професійного самовизначення учнів; метою, завданнями і змістом матеріалу конкретного профорієнтаційного заходу; часом, відведеним на вирішення тієї чи іншої проблеми; віковими особливостями учнів, рівнем їхніх потенційних можливостей; рівнем підготовленості учнів (освіченості, вихованості, розвитку); матеріальним оснащенням, наявністю обладнання, приладів, технічних засобів, комп'ютерів; можливостями й особливостями педагога, рівнем його теоретичної і практичної підготовки, методичної майстерності.

Урахування зазначених вище умов дає можливість педагогу приймати рішення про вибір методів профорієнтаційної роботи (словесних, наочних чи практичних, репродуктивних чи пошукових, методів контролю і самоконтролю). Отже, залежно від змісту матеріалу, рівня підготовленості учнів до сприймання нової інформації, матеріальної бази і методичної підготовленості педагога на профорієнтаційних заняттях застосовуються різні комплекси методів. Їх поєднання створює умови для розвитку творчої активності школярів, активізації їх професійного самовизначення.

Одним із найбільш поширених методів у профорієнтаційній роботі є бесіда. Цей метод дає змогу під час викладу нового матеріалу спиратися на життєвий досвід учнів. У бесіді за допомогою конкретних прикладів важливо продемонструвати взаємозв'язок понять “правильний вибір професії”, “конкурентоздатність на ринку праці”, “професійне самовдосконалення”, “культура розумової і фізичної праці” [1]. Бесіда завжди повинна бути логічно пов'язаною з актуальними проблемами школярів. Готувати її потрібно завчасно й обов'язково скласти план проведення. Бесіда часто поєднується з розповіддю, поясненням (словесними методами) та методами демонстрації й ілюстрації явищ та процесів (натуральні об'єкти, макети, стенди, плакати, комп'ютер тощо).

До пояснювально-ілюстративних методів належать і лекції. Вибір теми для лекційного викладу залежить від змісту навчального матеріалу, його складності і новизни для учнів. Можна передбачити великі лекції і нетривалі з елементами бесіди. Перед лекцією педагог пояснює школярам, як конспектувати зміст нового матеріалу, повідомляє план лекції. Для читання лекцій можна запрошувати викладачів ВНЗ, представників підприємств різних форм власності. Крім традиційних пояснювально-ілюстративних методів, можна використовувати також інформаційно-пошукові.

Виховна і розвивальна спрямованість матеріалу професіографічного характеру забезпечується здебільшого завдяки використанню методу проблемного викладу. У процесі розв'язання проблемних запитань у школярів формуються вміння бачити проблему загалом (для країни, галузі, міста чи села) та застосовувати наявні знання в новій ситуації. Ставлячи проблемні запитання, слід дотримуватися чіткого робочого темпу заняття та інтенсивності навчального навантаження. Пізнавальна діяльність учнів охоплює сприйняття проблеми, її аналіз, формулювання гіпотези та обговорення разом із педагогом напрямів її правильного розв'язання.

Дієвими засобами активізації професійного самовизначення школярів є методи організації дослідницької діяльності учнів. Завдання такої діяльності доцільно добирати відповідно до інтересів школярів. Ці завдання мають бути згруповані так, щоб учні під час їх виконання не тільки застосовували здобуті раніше знання і вміння, а й активно шукали нові можливості їх розширення і вдосконалення.

Завдання дослідницького характеру повинні не лише спонукати учнів до роздумів, а й зацікавлювати їх. Для цього варто включити у навчально-виховний процес такі прийоми: ознайомлення школярів із різними поглядами вчених на певний факт (явище); порівняння життєвих і наукових уявлень про нього; використання ефектів подиву, парадоксальності, новизни. Пропонуючи завдання дослідницького характеру, педагог залучає школярів до самостійної пошукової діяльності і цим мотивує необхідність порівнювати, узагальнювати й аналізувати явища та події, тобто здобувати знання самостійно, а не механічно запам'ятовувати профорієнтаційну інформацію.

Елементи методу спостереження застосовують у різних формах профорієнтаційної роботи, однак найбільш дієвими вони виявляються у процесі проведення екскурсій. Їх мета – стимулювати інтерес учнів до професійної діяльності працівників підприємства, навчити аналізувати соціальні явища та виробничі процеси у взаємозв'язку з життям.

Самостійну роботу школярів із літературою (навчальною, довідковою, науково-популярною) вчитель може застосовувати для поглиблення і закріплення здобутих раніше знань. Використовуючи цей метод, особливу увагу потрібно звернути на вдосконалення таких умінь дітей: виділяти головне та встановлювати залежність між частинами цілого; аналізувати зміст схематичного зображення професіографічної інформації (таблиць і малюнків); виокремлювати проблемні запитання та самостійно знаходити відповідь на них. Знання, здобуті учнями самостійно, формують навички самоосвіти, що особливо важливо для професійного самовизначення.

Окрему групу методів профорієнтаційної роботи становлять активні методи навчання. Їх ефективність забезпечується не стільки оригінальністю, скільки вмінням залученням до цілісної методичної системи з урахуванням особистісних і професійних якостей педагога. Характерною рисою цих методів є високий рівень взаємодії вчителя й учнів. Це вимагає від профорієнтатора старанної підготовки, додаткових затрат часу, глибокого знання індивідуальних особливостей школярів.

Найбільшого розповсюдження в сучасній профорієнтаційній практиці набули ігрові методи. Ділова гра – це в певному розумінні репетиція виробничої чи соціальної діяльності людини. Цей метод дає можливість “програвати” будь-яку конкретну ситуацію, що допомагає краще розуміти поведінку людини, визначати спонукальні сили діяльності в ту чи іншу мить реальної події.

Переваги активних методів полягають у тому, що вони поглиблюють інтерес учнів до вирішення проблеми професійного самовизначення та стимулюють до вибору майбутньої професії. Моделювання в діловій грі типових ситуацій, що виникають у реальній практиці професійної діяльності сучасного фахівця, створює умови максимального наближення до виробничих процесів різних видів професійної

діяльності. Поєднання елементів професійної і навчальної діяльності з елементами гри знімає психологічну напруженість у діях підлітків при вирішенні актуальних для них завдань. Ігрові методи поділяються на: дидактичні ігри, ігри-вправи, сюжетно-рольові (імітаційні, операційні), ігри-змагання. Усі вони допомагають вирішувати не лише навчальні та виховні, а й профорієнтаційні завдання.

В основі ділової гри дидактичної спрямованості у профорієнтаційній роботі, як правило, поставлена мета – оволодіння знаннями й уміннями з наукової організації праці, її обліку, контролю і нормування, розподілу заробітної плати, розподілу робітників на робочі місця залежно від предметів, засобів, умов праці тощо.

У профорієнтаційній роботі досить поширеними є ігри-вправи. До них належать насамперед різноманітні конкурси, вікторини, кросворди, ребуси, шаради, загадки тощо, а також комплексні завдання – ігри на зразок “запитання – відповідь”, коли учні ставлять один одному запитання і відповідають на них. Такі ігри-вправи зорієнтовані на вдосконалення пізнавальних здібностей учнів і спрямовані на усвідомлення та закріплення профорієнтаційного матеріалу, його використання в нових умовах. Ці методи розвивають сприйняття, спостережливість, увагу, пам'ять, емоції та почуття, волю й інші психічні процеси і якості особистості. Вони не довготривалі, як правило, займають 10–20 хвилин. У процесі гри-вправи відпрацьовується вміння приймати оперативні рішення виробничого характеру та узгоджувати взаємодію окремих ланок виробничої системи. Ігри-вправи можуть бути спрямовані на подолання кризових виробничих ситуацій.

Рольові ігри – ігри з одним або кількома партнерами, головним призначенням яких є створення умов для надання можливості учасникам діяти в межах запропонованих ролей. Залучення дітей до виконання певних ролей створює умови для можливості активної участі в обговоренні соціально важливих проблем трудового колективу, збагачує досвід відповідної діяльності. Рольові ігри, як правило, поділяються на імітаційні та операційні. Під час першої імітується діяльність будь-якої організації, установи, її підрозділів (кабінет начальника цеху, учительська тощо). Операційні ігри допомагають відпрацьовувати виконання конкретних, специфічних операцій, що стосуються різних професій.

В окремих випадках досить ефективним методом профорієнтаційної роботи є тематичні дискусії. Вміло організована педагогом дискусія викликає в учнів підвищений інтерес до особливостей професійного самовизначення в сучасних умовах. Тому її доцільно використовувати у профорієнтаційній роботі при вирішенні гострих та неординарних питань професійного вибору. Зміст діяльності учасників дискусії ґрунтується на обговоренні певного виробничого явища та події, позитивно впливає на розвиток логічного мислення та формує вміння критично оцінювати і творчо вирішувати актуальні проблеми.

Для ефективності профорієнтаційної роботи варто використовувати також професійні проби. Професійну пробу можна визначити як профвипробування, яке моделює елементи конкретного виду професійної діяльності (завершений процес) і сприяє свідомому, обґрунтованому вибору професії. Під час професійних проб: даються базові відомості про конкретні види професійної діяльності; моделюються основні елементи різних видів професійної діяльності; визначається рівень готовності до виконання проб; забезпечуються умови для якісного виконання професійних проб.

У процесі тієї чи іншої професійної проби в учнів актуалізуються отримані знання й уявлення про конкретну сферу професійної діяльності, формуються початкові професійні вміння і погляди на себе як суб'єкта професійної діяльності. В основу професійних проб покладено ідеї японського професора С. Фукуями [5], згідно з якими професійна проба виступає найважливішим етапом у сфері професійної орієнтації. У процесі виконання професійних проб учень одержує досвід роботи з обраної професії і намагається визначити, чи відповідає характер цієї діяльності його здібностям й умінням.

Професійні проби з різних сфер діяльності охоплюють комплекс теоретичних і практичних занять, які моделюють основні характеристики предмета, цілей, умов і знарядь праці, ситуацій прояву професійно важливих якостей, що дає змогу учневі оцінити власні можливості оволодіння обраною професією. У професійній пробі

виділяються три аспекти: технологічний, ситуативний і функціональний, інтеграція яких дає можливість відтворити цілісний образ професії.

Технологічний аспект характеризує операційну якість професій і дає змогу виявити рівень оволодіння учнем певними професійними вміннями. Його реалізація передбачає виконання вправ на відпрацювання учнем прийомів роботи зі знаряддями праці, які використовуються у певній професії. Характерною рисою змісту цих завдань є відтворення предметної сторони професійної діяльності.

Ситуативний аспект відтворює змістові якості професійної діяльності, визначає предметно-логічні дії, що входять до неї. Виконання цих завдань потребує від учнів певних розумових дій, знань і вмінь, отриманих у процесі підготовки до виконання проби.

Функціональний аспект відображає структурно-функціональний бік професійної діяльності. Відповідні завдання спрямовані на моделювання професійної діяльності загалом й активізують у дитини потреби, установки і мотиви, які визначають спрямованість на цю діяльність.

Професійні проби виконуються індивідуально або ж у складі групи. Вони можуть бути включені в структуру уроку, в позаурочні і позакласні виховні заходи. Розглядаючи професійну пробу як завершений цикл конкретних дій, потрібно брати до уваги прогностичні, діагностичні і дидактичні можливості. Крім того, професійна проба моделює реальну професійну діяльність і цим стимулює дитину до формування адекватної самооцінки, а отже, і відповідного рівня готовності до вибору майбутньої професії. Потрібно зазначити, що зміст та форми організації загальної середньої освіти не передбачають здійснення учнями педагогічно керованих професійних проб [1, с. 19].

Використання зазначених форм та методів профорієнтаційної роботи зі школярами активізує якість підготовки особистості до професійного самовизначення, створює умови для творчого застосування педагогами традиційних та сучасних педагогічних технологій.

Література

1. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / за ред. Д. О. Закатнова. – К. : Шкіл. світ, 2006. – 128 с.
2. Синявський В. Психотехнологія профконсультаційної бесіди / В. Синявський, В. Кобченко // Профорієнтаційна робота психолога. – К. : Шкільний світ, 2007. – С. 67–92.
3. Твоя майбутня професія : посіб. із профорієнтації / Д. Закатнов, Н. Жемера, М. Тименко та ін. – К. : Укр. книга, 1999. – 312 с.
4. Уніят С. Вибір професії, або Задача з багатьма невідомими / С. Уніят, С. Комінко. – Тернопіль : Підручники і посібники, 1997. – 87 с.
5. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 189 с.

УДК 37.035.7:37.035

ВЗАЄМОДІЯ СУСПІЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЗАХИСТУ ВІТЧИЗНИ

Мисак Б. П.

У статті показано соціально-педагогічні технології підготовки учнівської молоді до захисту Вітчизни на сучасному етапі. Розкрито мобілізуючу роль взаємодії суспільних інституцій у формуванні військово-патріотичної готовності молоді боронити Україну. Соціальні інститути мають проводити нові форми військово-патріотичної роботи. Вимога часу – посилення національного, в тому числі військово-патріотичного виховання молоді.

Ключові слова: захист Вітчизни, виховання, підготовка, соціальні інститути.

В статье показаны социально-педагогические технологии подготовки ученической молодежи к защите Отчизны на современном этапе. Раскрыта мобилизационная роль взаимодействия общественных институций в формировании военно-патриотической готовности молодежи защищать Украину. Общественные институты должны проводить новые формы военно-патриотической работы. Требование времени – усиление национального, в том числе военно-патриотического воспитания молодежи.

Ключевые слова: защита Отечества, воспитание, подготовка, социальные институты.

The article presents socio-pedagogical technologies of preparing school youth for the defense of the Fatherland at the present stage. It reveals the mobilizing role of the interaction of social institutions in the formation of military patriotic readiness to defend Ukraine. Social institutions should introduce new forms of military patriotic activities. Today's requirements are aimed at enhancing the national education of youth, including military patriotic education.

Key words: defense of the Fatherland, education, training, social institutions.

Постановка проблеми. Сьогодні Українська держава та її громадяни стають безпосередніми учасниками процесів, які мають велике значення для подальшого визначення, першою чергою, своєї долі, долі своїх сусідів, подальшого світового порядку на планеті. На жаль, до сьогодні українська освіта мала слабкий досвід щодо виховання патріотизму в молоді, а у минулі часи боялися взагалі терміна “національний”. Тому серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як основоположні, що відповідають викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і майбутніх захисників України.

“Складовою частиною патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування у зростаючої особистості готовності до захисту Вітчизни” [3, с. 5].

На даному етапі розвитку України, коли є загроза втратити державну незалежність, виникає нагальна потреба посилення національного, в тому числі військово-патріотичного виховання молоді – формування нового українця-захисника держави.

Дослідження цієї проблеми здійснюється відповідно до плану науково-дослідних робіт ННЦ “Педагогіка і психологія вищої школи” Інституту вищої освіти НАПН України і Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Мета статті – показати мобілізуючу роль взаємодії суспільних інституцій у формуванні військово-патріотичної готовності учнівської молоді до захисту Вітчизни.

Аналізом останніх досліджень і публікацій є: теоретичні розробки проблеми військово-патріотичного виховання та формування готовності молоді до захисту Вітчизни (В. Івашковський, М. Зубалій, О. Кириченко, Я. Конотопенко, Г. П'янківський, М. Томчук, В. Шевченко, Р. Щасний, В. Ягупов та ін.).

Праці Є. Афоніна, М. Варія, В. Івашковського, В. Каюкова, Г. Мітіна, П. Онищука, Г. П'янковського, Г. Тимка, М. Томчука, В. Третьякова, В. Шевченка дають можливість з'ясувати вплив державних органів виконавчої влади та суспільно-політичних організацій національно-патріотичного спрямування на військово-патріотичну роботу з молоддю.

Окремі аспекти досліджуваної нами проблеми проаналізовано в наукових працях О. Аксьонової, О. Вишневського, Л. Кандибович, О. Мазурчук, О. Марушія, Н. Ничкало, Ю. Підборського, Р. Руденка, О. Сухомлинської, М. Фіцули, В. Ягупова.

Слід визнати, що великий внесок у підготовці молоді до захисту Вітчизни належить Спілці офіцерів України. Спілка офіцерів України – це та організація, з якої розпочалися Збройні сили незалежної держави.

У даний час організація перебуває в постійному пошуку форм впливу на процес розбудови національних Збройних сил. Вона завжди займала тверду державотворчу позицію з питань військово-патріотичної роботи. Саме ця громадсько-політична організація зробила великий вклад у розробку концепції військово-патріотичного виховання, міжвідомчого плану роботи, положення про комітет з військово-патріотичного виховання молоді, а також у справі підготовки учнівської молоді до захисту Вітчизни на основі аналізу бойових дій учасниками АТО: змагання зі стрільби, з автомата, рукопашного бою, проведення "Козацьких змагань" тощо.

Тому з ініціативи автора дослідження та за активною участю Спілки офіцерів України, військового комісаріату, суспільно-політичних партій і рухів у 1991 році в Івано-Франківській області створено комітет з військово-патріотичного виховання молоді. Така структура стала першою в Україні, яка започаткувала новаторські елементи з проблеми навчання, виховання та підготовки учнівської молоді до захисту Вітчизни.

Ці новаторські здобутки лягли в основу під час розробки "Концепції допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді," яка схвалена Указом Президента України 25 жовтня 2002 року № 948 [2, с. 2].

До роботи в комітеті залучені представники структурних підрозділів обласної державної адміністрації, до відома яких належать питання підготовки учнівської молоді до служби в Збройних силах України.

Для чіткого керівництва комітет підзвітний обласній державній адміністрації. Свою роботу проводить за планом, схваленим на його засіданні. Згідно з розробленим положенням "Про обласний комітет з військово-патріотичного виховання молоді", рішення його вважається правомірним, коли за нього проголосувало 2/3 присутніх на його засіданні членів.

У ході експериментальної роботи автором дослідження зроблені перші кроки вирішення цієї проблеми. На основі педагогічних досліджень та досвіду практичної роботи визначено основні завдання комітету. Слід відмітити, що одним із завдань сьогодення комітету є підготовка учнівської молоді до захисту Вітчизни з використанням досвіду бойових дій в АТО, а також координація діяльності державних та громадських організацій з питань військово-патріотичної підготовки у школах, технікумах, гімназіях, ліцеях та інших навчальних закладах.

На наш погляд, для формування готовності юнаків до захисту Вітчизни першочерговими функціями комітету необхідно вважати: вивчення та узагальнення досвіду роботи з військово-патріотичної підготовки учнівської молоді в навчальних закладах; розробка рекомендацій щодо вдосконалення роботи з військово-патріотичного виховання; надання допомоги та організація підготовки методичних заходів, посібників для викладачів, вихователів, учнів; сприяння удосконаленню підготовки кадрів для викладання предмета "Захист Вітчизни" у закладах освітньої сфери.

Комітет з військово-патріотичного виховання у співпраці з органами державного управління, військкоматами та зацікавленими громадськими організаціями, військовими підрозділами має забезпечувати комплексне формування та реалізацію проблеми підготовки учнівської молоді до служби в армії на бойових традиціях українського війська відповідно до закону "Про Збройні сили України".

Варто наголосити, що комітет з військово-патріотичного виховання утворюється на підставі рішення обласної державної адміністрації і має діяти згідно з розробленим положенням.

На наш погляд, важливе місце в розгортанні роботи з допризовної підготовки державними адміністраціями, військкоматами та військовими частинами має проведення нових форм військово-патріотичної роботи – “Днів допризовної та призовної молоді”, урочистих проведів юнаків до лав Збройних сил за добрими військовими традиціями тощо.

Так, за активної участі Спілки офіцерів України Івано-Франківської області та допомоги обласної державної адміністрації, обласної Ради, Управління культури, Управління освіти і науки України, обласного та міського військових комісаріатів вперше в Україні започатковано нову форму військово-патріотичного виховання, підготовки учнівської молоді до майбутньої військової діяльності, пов’язаної із захистом Вітчизни, – це “Форум молодих захисників Вітчизни під девізом “За Україну, за її волю, за честь за славу, за народ!”

Перед відправкою до військкоматів на підприємствах, в організаціях і навчальних закладах проводяться зустрічі з ветеранами Другої світової війни та опору, з офіцерами і солдатами Збройних сил України. Там, де працюють майбутні призовники, обладнуються кутки і стенди, які розповідають про традиції Українського війська і про сучасні будні Збройних сил України. Ця виховна робота має здійснюватися керівниками підприємств і бути спрямована на прищеплення любові до військової справи, поваги до українського вояка, наслідування бойових традицій.

Таким чином, державні інститути мають стати генераторами нових починань у підготовці учнівської молоді до виконання військового обов’язку. З ініціативи Івано-Франківської обласної державної адміністрації, воїнів-ветеранів АТО, Спілки офіцерів України, воїнів-афганців проводиться також нова форма військово-патріотичної роботи – патріотична молодіжна науково-пізнавальна програма “Чорний ліс 2016”, головною метою якої є підготовка молоді до захисту Вітчизни, відновлення і втілення в життя молоді славних бойових традицій українського народу. На першому етапі відділ у справах молоді створює організаційний комітет.

За допомогою і за активною участю штабу Західного оперативного командування, управління освіти і науки облдержадміністрації, військового комісаріату розробляються положення про патріотичну молодіжну науково-пізнавальну програму “Чорний ліс 2016”.

Наукова мета і педагогічна цінність програми полягає у зборі учасниками різноманітних матеріалів та документів про героїчні подвиги “Небесної Сотні”, воїнів АТО.

Як показує вивчення, пізнавальна мета і педагогічна значущість програми має полягати в ознайомленні учасників із героїчним минулим і сьогоденням нашого народу, з безсмертними вчинками наших славних воїнів Збройних сил України, які своїм власним життям боронили і боронять, захищають Українську державу.

Допризовна підготовка молоді в сучасних умовах має вимагати плекання як сильного духу, так і фізичного вишколу. А тому тренувально-спортивною метою даної програми має виступати засвоєння учасниками основ військово-прикладних видів спорту, а також популяризація серед учнівської молоді здорового способу життя. “Виховуючи міць тіла, треба прагнути до гармонійного розвитку системи м’язів у цілому. Треба виховувати молодь так, щоб вона могла без шкоди для здоров’я зносити холод і спеку і взагалі була витривалою до впливів безсоння” [1, с. 14].

Науково-теоретична частина включає в себе: конкурс рефератів, конкурс на знання нових видів озброєння і техніки, тактики боїв у зоні АТО, історії українських визвольних змагань; конкурс на знання основ педагогіки і психології про форми та методи виховання молоді.

Програмою передбачені зустрічі з учасниками та свідками героїчної боротьби бійцями АТО, воїнами, які розбили німецький фашизм у Другій світовій війні.

Ця робота повинна мати наступальний характер, оскільки у вихованні виявлені суттєві недоліки, через прорахунки у навчанні та вихованні на сьогоднішній день є випадки ухилення від військової служби.

Як показують педагогічні дослідження, значна частина молоді, що готується до захисту України, проявляє недостатню громадянсько-патріотичну, фізичну, соціально-психологічну і військово-професійну готовність.

Можна назвати багато причин, і одна із них – це низька ефективність роботи державних і громадських структур, які зобов’язані займатися допризовною

підготовкою юнаків. Тому в Концепції національно-патріотичного виховання червоною лінією підкреслюється забезпечення взаємодії державних органів з громадськістю [2, с. 3].

Складність цієї проблеми зумовила проведення Івано-Франківською обласною адміністрацією в Центрі культури, просвіти та дозвілля Збройних сил України наукової конференції “Військово-патріотичне виховання і завдання підготовки молоді до служби в армії”. Запропоновані першочергові заходи в системі допризовної підготовки, зокрема розширення наукового вивчення цих питань, організація випуску науково-методичної літератури, відновлення місячників оборонно-масової роботи, проведення конкурсів на кращі спектаклі, художні, хронікально-документальні фільми, прозовий твір та маршову козацьку пісню військово-патріотичної тематики, мають велике мобілізаційне значення для виховання допризовної молоді та військовослужбовців Збройних сил України. Сьогодні необхідне глибоке вивчення оцінки того, що зроблено, а головне – реалізація всіх практичних заходів щодо організації такої роботи.

Важлива роль відводиться головам сільських та селищних Рад, працівникам військоматів. Без їх допомоги, чесного і принципового підходу до питань виховання учнівської молоді в дусі любові до героїчного минулого та сьогодення України обійтися неможливо.

Заслуговує уваги в означеному контексті налагодження шефських зв'язків із військовими частинами. Так, до обласної держадміністрації надійшли десятки листів від директорів шкіл області з проханням закріпити за навчальними закладами військові частини, щоб ширше використовувати у навчальній, позакласній роботі заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді. По самому м. Івано-Франківську діє наказ начальника гарнізону, за яким школи, професійно-технічні училища, ліцеї, гімназії, технікуми, коледжі міста закріплені за військовими частинами. Такі ж накази буде видано в інших гарнізонах на території області.

Варто також звернути увагу на масове залучення учнівської молоді до позашкільних спортивних заходів, до заходів державних та громадянських інституцій, що займаються підготовкою учнівської молоді до захисту Вітчизни.

Так, у пробудженні національної гордості майбутніх захисників Вітчизни відіграють важливу роль Українське козацтво, Товариство Сприяння Обороні України, дитячі та юнацькі організації “Пласт”, “Тризуб”, “Джура” тощо, за допомогою яких найповнішою мірою реалізується поєднання у військово-патріотичному вихованні українських народних чеснот і заповідей християнської моралі з ідеями української нації та її державності (виховання в молоді зрілого, інтелекгентного та патріотичного ставлення до своєї нації, активної громадської позиції, національної гідності й самосвідомості, любові до своєї Батьківщини – України, готовності захищати свій рідний край; здатність до глибокого психологічного розуміння й інтерпретації життєвих подій і ситуацій).

Дослідження показує, що важливими педагогічними умовами вироблення в молодого покоління почуття гордості за Українську державу були і є глибокі знання та наслідування педагогічних традицій Української скаутської організації “Пласт”.

Навчальний і виховний процес будується, виходячи з вікових особливостей та індивідуальних здібностей його членів. На наш погляд, у “Пласті” є добре налагоджена система самоосвіти та фахової підготовки, яка навчає високої самосвідомості, прищеплює фахові навички й глибокі патріотичні почуття, що важливо для навчання й виховання сучасної молоді. “Цей новий виховний рух виявив безперечні успіхи передусім у товариському спаяванні молоді, скріпленні її особистого національного почуття в розбудові фізичної вправності, що незабаром, в часи важкої боротьби за волю нації стало важливим вкладом у всенародний зрив” [4, с. 327].

Пластунські організації завжди об'єднували і об'єднують найбільш сміливу, активну частину учнівської молоді. Щоб стати пластуном-учасником, крім складання екзаменів, потрібно мати письмовий дозвіл батьків та рекомендації двох пластунів. Вони приймали присягу й давали письмове “слово честі”, де клялися дотримуватися пластового закону. Особлива увага приділяється в пластунських організаціях релігійному навчанню й вихованню.

Як підкреслював О. Тисовський, “три добрі діла на день дають 1095 добрих діл, сповнених одним членом Пласту в однім році. Отже, улад зі 100 членів дає в

однім році своєму народові 109500 добрих діл. Значить, заслуговує сповна на надання йому назви добродія народу” [5, с. 31].

Висновки. Отже, аналіз результатів дослідження приводить до висновку, що для покращення керівництва і шляхів допризовної підготовки учнівської молоді до захисту Вітчизни необхідно об'єднати зусилля соціальних інституцій, налагодити партнерські відносини.

Державні інститути, суспільні організації разом зі школами, ліцеями, гімназіями, професійно-технічними училищами, батьками повинні організувати між собою взаємодію, брати на себе відповідальність за особливо важливу справу з учнівською молоддю – формування патріотичної свідомості в процесі навчання та виховання на прогресивних українських традиціях і звичаях.

Таким чином, до військово-патріотичної роботи мають повернутися обличчям усі установи влади, починаючи від сільських рад, районних та обласних державних адміністрацій до Кабінету Міністрів. Важливо створити на місцях комітети, штаби на громадських засадах з метою керівництва цими процесами, удосконалювати систему допризовної підготовки. Соціальні інститути повинні звернути увагу на патріотичне виховання молодого покоління в дитячих садках, школі, сім'ї, церкві тощо.

Керівництво з боку владних структур, участь рухів і партій у справі підготовки учнівської молоді до служби в армії сприяють вільному самовизначенню і самоутвердженню учнівської молоді для самореалізації своїх задатків, нахилів до високих патріотичних почуттів, здібностей глибоко освоїти державотворення і можливостей у будь-який час стати на захист Української держави.

Робота з військово-патріотичного виховання учнівської молоді має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій та об'єднань, Збройних сил України, інших силових структур.

Література

1. Артюшенко А. Виховання вольових якостей в учнів середнього шкільного віку в процесі занять фізичною культурою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Артюшенко А. – К., 2003. – 20 с.
2. Концепція допризовної підготовки та військово-патріотичного виховання молоді // Освітнє слово. – 2003. – № 2. – С. 2.
3. Концепція національно-патріотичного виховання / № 641 від 16 червня 2015 року // Основи захисту Вітчизни. – 2015. – № 7. – С. 5.
4. Кравців В. / Пласт у Станіславові й околиці / В. Кравців // Альманах Станіславської землі. – Нью-Йорк–Торонто–Мюнхен, 1975. – Т. 28. – 959 с.
5. Тисовський О. Пласт / О. Тисовський. – Львів, 1913. – 91 с.

УДК 378:364.62:007

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ РОБОТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Повідайчик О. С., Повідайчик М. М.

У статті досліджено проблему застосування інформаційних технологій у процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до науково-дослідної роботи. Проаналізовано особливості створення інформаційного середовища як передумови здійснення наукових досліджень. Розглянуто специфіку застосування SPSS як спеціалізованої програми для обробки й аналізу результатів соціальних досліджень.

Ключові слова: науково-дослідна робота, інформаційні технології, підготовка майбутніх соціальних працівників, інформаційне середовище, програмні засоби.

В статье исследована проблема применения информационных технологий в процессе формирования готовности будущих социальных работников к научно-исследовательской работе. Проанализированы особенности создания информационной среды как предпосылки осуществления научных исследований. Рассмотрена специфика применения SPSS как специализированной программы для обработки и анализа результатов социальных исследований.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, информационные технологии, подготовка будущих социальных работников, информационная среда, программные средства.

The article deals with the problem of using information technologies in preparing prospective social workers for scientific research activities. Specific features of creating an information environment as a prerequisite for conducting scientific research are analyzed. The specificity of using SPSS as a specialized program for processing and analysis of results of social studies is studied.

Key words: scientific research, information technologies, training of prospective social workers, information environment, software.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційних технологій, інформатизація наукової діяльності – потужний фактор інтенсифікації та поглиблення досліджень у соціальній сфері. Науково-дослідна робота є невід’ємною складовою професійної діяльності соціальних працівників і передбачає знання сутності наукових та соціальних явищ і фактів, вміння виділяти ключову ідею, вибудовувати логіку дослідницької діяльності, здатність формувати концепції, аналізувати процеси, які відбуваються в суспільстві і здійснюють негативний вплив на становище та розвиток особистості. Реалізація соціальними працівниками дослідницької функції неможлива без застосування сучасних інформаційних технологій, що вимагає володіння фахівцями системою практичних навичок застосування інформаційно-пошукових систем, основами комплексної обробки інформації з використанням комп’ютерних мереж, створення електронних систем тестування та анкетування, користування електронними бібліотеками та базами нормативних документів, засобами статистичної обробки та аналізу даних соціальних досліджень, вміння ефективно працювати з іншомовними електронними документами тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнення результатів досліджень з питань розробки та використання інформаційних технологій у різних галузях життєдіяльності суспільства демонструє, що цій проблемі на теперішній час приділяють увагу чимало вчених: В. Кухаренко, С. Лещук, Н. Морзе, В. Олексенко, С. Пейперт, Ю. Триус, О. Щолок та ін. Деякі аспекти інформатизації соціальної роботи вивчають Н. Астаф’єва, Д. Джонассен, К. Колін, М. Лукашевич, А. Мартиненко, А. Наследов, І. Следзинський та ін. Дослідження свідчать, що, незважаючи на теоретичні та практичні досягнення вчених у сфері інформаційних технологій (ІТ), питання їхнього застосування в процесі формування готовності майбутніх соціаль-

них працівників до науково-дослідної роботи (НДР) є актуальним і потребує більш ґрунтовного вивчення.

Метою даної статті є виявлення особливостей застосування сучасних інформаційних технологій у процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до науково-дослідної роботи.

Науково-дослідна робота студентів соціальної роботи – це обов'язкова складова підготовки майбутніх фахівців, передбачена навчальним планом спеціальності. Освітній процес спрямований на те, щоб підготувати соціального працівника-дослідника нової генерації, якому притаманні високий динамізм та пошукова активність. Крім того, для здійснення наукових досліджень соціальні працівники повинні володіти високим рівнем інформаційної культури, яка передбачає здатність сприймати та аналізувати нову інформацію, вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі та готовність до застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у процесі реалізації професійних функцій. Це знання та вміння, які передбачають обробку, аналіз, прогнозування та моделювання соціальних явищ і процесів з використанням усього арсеналу комп'ютерної техніки та програмного забезпечення.

Розглянемо змістове наповнення науково-дослідної роботи студентів у процесі професійної підготовки.

Курсова робота є однією з важливих форм навчального процесу, яка спрямована на залучення студентів до науково-дослідної діяльності. Це обов'язкова складова процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, виконання якої сприяє набуттю аналітичних навичок у галузі вирішення фахових виробничих завдань. Курсові роботи підвищують теоретичну та практичну підготовку студентів як майбутніх фахівців, дають їм початкові навички наукового дослідження з обраного фаху.

Кваліфікаційна робота бакалавра – це наукове дослідження, яке відображає освітній рівень випускника, свідчить про наявність фундаментальної підготовки з відповідного напрямку, освоєння основ спеціалізації і вироблення навичок виконання дослідницьких робіт. Кваліфікаційна робота – це теоретико-прикладне або експериментальне дослідження, пов'язане із вирішенням окремих, прикладних завдань, що визначають особливості підготовки за напрямом "Соціальна робота". Бакалаврська робота є самостійною науково-дослідною працею, яка вивчає деякі аспекти важливої наукової проблеми й засвідчує необхідний рівень підготовки бакалавра соціальної роботи: вміння орієнтуватися в соціальних явищах, проблематиці соціальної роботи, методах дослідження, аналізувати отримані результати, володіти категоріями, поняттями та термінологією соціальної роботи.

Однією з основних цілей написання магістерської роботи є формування в студентів стійкого інтересу до наукових досліджень, поглиблення та розширення теоретичних знань за рахунок роботи з першоджерелами, набуття вмінь творчого застосування отриманих знань у роботі з клієнтами та здобуття дослідним шляхом нових знань у галузі соціального захисту. Обов'язковою умовою підготовки магістерської роботи є глибокі знання автора про сучасний рівень наукових досягнень теорії та практики соціальної роботи.

Оскільки на формування і розвиток особистості найбільше впливає середовище, в якому вона навчається й працює, в процесі формування готовності майбутніх соціальних працівників до НДР актуальною є проблема створення такого інформаційного середовища, в якому студенти знаходяться щодня і яке повинно відповідати потребам інформаційного суспільства, сучасному рівню науки, техніки та світовим освітнім стандартам [3].

Під інформаційним середовищем ми розуміємо сукупність умов, створених спеціально для процесу навчання, які сприяють ефективній взаємодії всіх його компонентів і забезпечують можливість організації активної навчальної діяльності студентів з використанням засобів ІТ, що, в свою чергу, сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до НДР. Спираючись на результати досліджень [1], вважаємо, що інформаційне середовище – це засіб, який об'єднує навчальну, методичну та комунікативну діяльність суб'єктів педагогічного процесу та включає в себе сукупність форм, методів і технологій, спрямованих на якісну, ефективну підготовку студентів.

До особливостей створеного інформаційного середовища, на наш погляд, належать ІТ, які виступають у ролі об'єкта вивчення, інструмента вирішення професійно-орієнтованих завдань, засоби комунікації, що забезпечують доступ до різноманітної інформації, в тому числі й соціальної, а також технологічного засобу навчання, здатного створювати інформаційні образи матеріального та ідеального середовища, в яких представлений і передається досвід людства, наприклад, моделювання науково-дослідної діяльності соціального працівника.

Як засвідчує власний досвід, застосування ІТ в навчальному процесі підвищує роль та відповідальність викладача, вимагаючи від нього високої професійної майстерності. Завдання викладача полягає у створенні умов для максимальної самореалізації кожного студента:

- оптимальна організація та проведення занять, які забезпечують умови для саморозвитку і виховання майбутніх соціальних працівників, тобто побудова процесу підготовки до НДР на принципах співробітництва, ідеї рівності, партнерства, розвитку творчої мисленнєвої діяльності студентів;

- розробка дидактичних матеріалів;

- організація самостійної роботи студентів, яка базується на використанні активних методів і технологій навчання, що забезпечують формування творчої активності, дослідницьких навичок, навичок застосування отриманих знань як методу для здобуття нових знань;

- правильний вибір програмного забезпечення, яке сприятиме процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до НДР.

Для ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах інформаційного середовища необхідно дотримуватися визначених обставин їхнього матеріального забезпечення – сучасної техніки і відповідних програмних продуктів. Використання баз знань мережі Інтернет значно розширює інформаційні ресурси студента, дає можливість забезпечити процес навчання необхідною інформацією, дозволяє займатися самопідготовкою, підвищувати професійний рівень.

Необхідним компонентом інформаційного середовища є програмне забезпечення. При виборі програмних засобів необхідно, в першу чергу, максимально відобразити переваги ІТ як засобу навчання:

- представлення інформації у різноманітних формах: візуальній, вербальній та ін., що дає можливість підвищити рівень засвоєння знань;

- відносна свобода студентів при вирішенні завдань (студент може самостійно визначати необхідні програмні засоби для розв'язання конкретного завдання, вибирати свій темп роботи, тобто його свобода обмежується не педагогічними чи методичними теоріями, а тільки межами предмета, який вивчається).

Специфіка НДР майбутніх соціальних працівників полягає в тому, що обов'язковим її елементом на рівні бакалаврату чи магістратури є виконання студентами емпіричного дослідження – спостереження, анкетування, інтерв'ю, інформативно-цільовий аналіз документів тощо. Опрацювання результатів цих досліджень передбачає використання різноманітних методів аналізу даних. Однак ці методи потребують значних обчислень, що вимагає застосування спеціального програмного забезпечення. Найпоширенішою програмою, яка використовується студентами в процесі НДР, є SPSS (Statistical Package for Social Sciences) – статистичний пакет для соціальних наук. У процесі обробки та аналізу результатів досліджень програма надає можливості:

- здійснювати опис первинної соціальної інформації (побудову таблиць, розподілів, обчислення параметрів розподілів та ін.);

- проводити пошук та оцінювання зв'язків між ознаками досліджуваного явища (обчислення статистичних коефіцієнтів зв'язку, кореляційний аналіз, регресійний аналіз);

- здійснювати пошук латентних факторів, які визначають групові взаємозв'язки досліджуваного явища (факторний аналіз, латентно-структурний аналіз);

- класифікувати ознаки та об'єкти, проводити побудову типологій (факторний аналіз, кластерний аналіз);

- прогнозувати тенденції розвитку певного суспільного явища [2].

Розглянемо деякі особливості використання SPSS в процесі реалізації соціальних досліджень. Аналіз даних із застосуванням SPSS передбачає виконання таких поетапних кроків: 1) визначення структури даних; 2) введення даних відповідно до їхньої структури і вимог програми; 3) вибір методу обробки даних, враховуючи завдання дослідження; 4) отримання результатів обробки даних; 5) інтерпретація результатів обробки. Перший (підготовчий) і п'ятий (заключний) кроки виконуються дослідником (на даний час їх не в змозі здійснити жодна комп'ютерна програма). Допомога SPSS (кроки 2–4) полягає у перетворенні великої послідовності чисел на більш компактний масив даних. При цьому вичерпний аналіз даних зазвичай потребує їхньої неодноразової обробки із застосуванням різних методів [3, с. 13]. Незважаючи на те, що інтерфейс роботи з програмою SPSS є інтуїтивно зрозумілий, відсутність базових математичних знань значно ускладнює досліднику інтерпретувати отримані результати.

Для змістового аналізу первинних даних, отриманих у результаті дослідження, необхідно їх певним чином упорядкувати та опрацювати. З цією метою застосовують спеціальні методи – групування, обчислення узагальнених параметрів, коефіцієнтів та ін. Незалежно від того, який метод аналізу застосовують, опрацювання даних починається з попереднього впорядкування інформації, головним чином за допомогою статистичного групування та побудови статистичних таблиць.

Для спрощення аналізу великої кількості даних та забезпечення можливості порівняння декількох масивів інформації обчислюють загальні характеристики рядів розподілу. Одна з них, що найчастіше використовується, – середнє значення ознаки. Для якісних ознак такою узагальненою характеристикою ряду є мода – значення, що найчастіше зустрічається в одновимірній таблиці; також для всебічного аналізу таких даних розроблені спеціальні індекси якісної варіації, які дають змогу оцінити, наскільки однорідною за певною ознакою є досліджувана вибірка. Для кількісної ознаки обчислюється її середнє арифметичне значення щодо всіх об'єктів сукупності, а також дисперсія, середнє квадратичне відхилення, коефіцієнт варіації та ін.

Графічний метод аналізу розподілів дає можливість соціальним працівникам представляти дані у вигляді полігону та гістограми розподілів. Зокрема, виділяють такі основні типи розподілів – симетричний, помірно асиметричний, J-подібний, U-подібний.

Таким чином, SPSS передбачає автоматизацію обробки даних на етапі їх збору, подання результатів у різних формах, графічного подання результатів, обчислення статистичних параметрів розподілу та оцінки параметрів генеральної сукупності.

Часто зв'язок між різними властивостями досліджуваних об'єктів узагалі не піддається поясненню з позиції причинно-наслідкового підходу, оскільки спостережувані взаємозалежності можуть бути пов'язані не з досліджуваними процесами, а, наприклад, з методикою вимірювання або іншими причинами. З іншого боку, вивчення взаємозв'язків між значеннями властивостей (параметрів вимірювання) об'єктів сприяє виявленню та глибшому розумінню суті явищ, з'ясуванню важливих факторів, що впливають на досліджуваний процес. Оскільки в переважній більшості випадків функціональні залежності між досліджуваними параметрами невідомі, дуже складні та недостатньо вивчені, то програма SPSS надає можливість використання формального методу виявлення взаємозв'язків між ознаками, який називається кореляційним аналізом.

Кореляційний аналіз є важливим для опису та моделювання (прогнозування) багатьох процесів. Головні завдання кореляційного аналізу: оцінка за вибірковими даними коефіцієнтів кореляції; перевірка значущості вибіркових коефіцієнтів кореляції або кореляційного відношення; оцінка близькості виявленого зв'язку до лінійного; побудова довірчого інтервалу для коефіцієнтів кореляції.

Методи регресійного аналізу дають змогу не тільки оцінити силу зв'язку між двома ознаками, а й встановити вид цього зв'язку у вигляді рівняння регресії, яке описує залежність між значеннями однієї ознаки (показник, поведінку якого вивчають) та значеннями певної сукупності ознак (факторів, вплив яких на показник намагаються оцінити). В соціальних дослідженнях, як правило, відбувається пошук такої залежності у лінійному вигляді (у вигляді лінійного рівняння), тому йдеться про рівняння багатовимірної (множинної) лінійної регресії.

Подання залежності у вигляді рівняння дає змогу не тільки пояснювати поведінку залежної ознаки, а й прогнозувати її значення за різних фіксованих наборів незалежних факторів.

Суттєвим для одержання надійних, статистично обґрунтованих результатів є оцінка значущості статистичних показників у SPSS. Це цілий комплекс математичних процедур, що дають змогу відповісти на низку питань щодо розрахованих статистичних показників та параметрів вибіркової сукупності. Так, обчисливши коефіцієнт кореляції між двома ознаками та одержавши число, що не дорівнює нулю, цілком логічно постає питання, чи справді цей коефіцієнт суттєво відрізняється від нуля (а отже, фіксує наявність кореляційного зв'язку), чи ця різниця випадкова і спричинена лише похибкою вибірки. На таке питання можна дати відповідь, оцінивши значущість (відмінність коефіцієнта кореляції від нуля) на основі статистичного критерію Стьюдента.

Якщо аналіз даних передбачає використання великої кількості взаємопов'язаних ознак, доцільно застосувати спеціальні методи та алгоритми багатовимірної статистики. Серед таких методів виділяють факторний та кластерний аналіз.

Суть факторного аналізу полягає в тому, що групу ознак можна пояснити та описати невеликою кількістю прихованих (латентних) факторів, які безпосередньо не проявляються, але визначають ознаки цієї групи. Алгоритми кластерного аналізу дають змогу розподілити сукупність об'єктів на однорідні групи (кластери) за певним формальним критерієм подібності. Основною властивістю цих груп є те, що об'єкти, які належать одному кластеру, більш подібні між собою, ніж об'єкти з різних кластерів. Таку класифікацію можна виконувати одночасно за досить великою кількістю ознак.

Отже, програма SPSS надає можливості автоматизації всіх етапів аналітичного процесу: планування, збору даних, доступу до даних та управління ними, аналізу, підготовки звітів і розповсюдження результатів. Даний пакет дозволяє вирішувати будь-які дослідницькі завдання, використовуючи відповідні статистичні методи.

Висновки. Професійна діяльність фахівців соціальної роботи вимагає вміння пізнавати, досліджувати, моделювати і на основі цього визначати найбільш доцільні способи вирішення проблем соціальної сфери, що передбачає необхідність формування в них готовності до науково-дослідної роботи. Здійснення наукових досліджень є неможливим без створення певного інформаційного середовища, яке значно розширює інформаційні ресурси, надає можливості забезпечення процесу навчання необхідною інформацією, дозволяє займатися самопідготовкою, здійснювати наукові дослідження, підвищувати професійний рівень.

Література

1. Астафьева Н. Е. Информатизация педагогического процесса в профессиональных учебных заведениях (теоретико-методологический аспект) / Н. Е. Астафьева ; под общ. научн. ред. А. П. Беляевой. – СПб. ; Тамбов : Изд-во ТООПК РО, 1997. – 127 с.
2. Наследов А. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и компьютерных науках / А. Наследов. – М. : Наука, 2005. – 416 с.
3. Триус Ю. В. Система формування інформаційної культури як важлива складова професійної підготовки фахівців нової генерації / Ю. В. Триус // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі : збірка матеріалів Міжнародного конгресу. – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – 338 с.

УДК 371.32:78

НЕВЕРБАЛЬНА МОВА ЕКСПРЕСИВНИХ МИСТЕЦТВ ЯК ЗАСІБ РОЗКРИТТЯ ВНУТРІШНІХ ПЕРЕЖИВАНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Шевчук М. О.

У статті розглянуто ідеї особистісної орієнтації навчально-виховного процесу сучасної школи України крізь призму експресивних мистецтв, які як невербальна мова дають змогу дослідити особистісний творчий потенціал учнів молодшого шкільного віку та активізувати процеси розкриття та розвитку їх духовного світу на уроках музики в початкових класах.

Ключові поняття: особистісно орієнтований підхід, емпатія, засоби експресивних мистецтв, невербальна мова.

В статье рассмотрены идеи личностной ориентации учебно-воспитательного процесса современной школы Украины через призму экспрессивных искусств, которые в качестве невербальной речи открывают возможность исследовать личностный творческий потенциал учеников младшего школьного возраста и активизировать процессы раскрытия и развития их внутреннего мира на уроках музыки в начальных классах.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, эмпатия, средства экспрессивных искусств, невербальная речь.

The article examines ideas of personal orientation of the teaching and educational process in the modern school of Ukraine through the prism of expressive arts. As nonverbal languages expressive arts provide an opportunity to explore creative potential of elementary students and enhance the development of their inner world during music lessons.

Key words: personality-oriented approach, empathy, means of expressive arts, nonverbal language.

Постановка проблеми. У Законі “Про освіту” пріоритетною освітньою метою визначається всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства, формування творчої активної особистості, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору [1].

Відповідно до даної мети в “Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 року” зазначається, що важливим завданням сучасної освіти є створення умов для забезпечення кожній людині можливості самовизначення та самореалізації [3].

Визнання унікальності, інтелектуальної та моральної свободи кожного учня в умовах сучасної школи можливе через орієнтацію на природні задатки, здібності, таланти, пошукову активність, творчий потенціал школярів. Сьогодні, за словами О. М. Пехоти, особистісно орієнтований підхід є ключовим психолого-педагогічним принципом організації навчально-виховного процесу сучасної школи в Україні, який змінює вектор орієнтації системи освіти на розвиток особистості школярів [5, с. 30].

Інтерес до особливостей спрямування педагогічної діяльності вчителя на особистість учня значно зростає саме у практичній педагогіці початкової школи, оскільки розкриття внутрішнього потенціалу учнів молодшого шкільного віку дає змогу ефективно визначати перспективні маршрути індивідуального розвитку кожної дитини.

У такому разі актуальності набувають уроки музики в початковій школі, оскільки музичне мистецтво здатне викликати переживання та емоції, які виявляють особливості духовного світу молодших школярів.

Мета статті полягає у розкритті потенційних можливостей експресивних мистецтв як потужного засобу унаочнення внутрішніх переживань молодших школярів на уроках музики в початковій школі.

Ідеї особистісно орієнтованого підходу розроблені у сфері індивідуальної психотерапії американським психологом, одним із засновників та лідерів гуманістичної психології К. Роджерсом. На сьогоднішній день з цим підходом світова наука пов'язує імена А. Маслоу, К. Гольдштейна, Дж. Олпорта, Р. Мея, Е. Фрома, К. Хорні, В. Франка, Р. Бернса.

Пізніше ці ідеї знайшли застосування й у галузях педагогіки та педагогічної психології. Сучасні вимоги до особистісної орієнтації визначалися у дослідженнях таких психологів, як К. Абульханова-Славська, В. Давидов, В. Моляко, Л. Проколієнко, І. Якиманська, О. Асмолов. Питання особистісного підходу порушувалися у працях В. Сухомлинського, І. Кона, А. Петровського, Б. Федоришина, І. Беха.

Основні наукові постулати теорії К. Роджерса пов'язані з вірою у творчу мудрість людини, переконаннями у соціально-індивідуальній природі засобів актуалізації особистісного потенціалу людини та з трьома умовами, що забезпечують особистісний розвиток: позитивне сприйняття іншої людини, активне емпатійне слухання і самовираження у процесі спілкуванні. Філософія К. Роджерса заснована на глобальній довірі до закладеного природою у кожную людину імпульсу в напрямку самореалізації, визнанні самоцінності особистості та її права на самоактуалізацію. Позитивна соціальна внутрішня сутність людини, на думку автора, має величезний прихований потенціал для самопізнання, постійного розкриття, зросту та розвитку в умовах комфортного спілкування. При цьому умовами комфортності є відвертість, відкритість, прийняття та визнання особистості, її емпатійне розуміння [7].

Таким чином, К. Роджерс розглядав особистісно орієнтований підхід не як теоретичну доктрину, а як спосіб існування людини.

Донька К. Роджерса Наталі Роджерс продовжила розробку ідей особистісної орієнтації, створивши теорію експресивної психотерапії, сутність якої полягає у застосуванні засобів мистецтва для виявлення та розкриття природної креативності. Система Н. Роджерс – це синтез особистісно орієнтованого підходу з різноманітними методами та техніками арттерапії. Термін “експресивна терапія” Н. Роджерс розглядає як танцювальну, поетичну, драматургічну або музичну терапію. Мистецтва виступають потужним засобом самоактуалізації, реалізації творчого потенціалу, який від природи притаманний кожній людині. Експресивні мистецтва, вважає Н. Роджерс, живопис, музика, рухи, вокал, імпровізація, дозволяють ввійти у внутрішній світ людини для того, щоб не тільки відчувати її переживання, але й виразити їх через художню форму, звуки, драматизацію [9, с. 134].

Отже, експресивні мистецтва, на думку Н. Роджерс, виступають як невербальна мова, що дозволяє дослідити особистісний творчий потенціал та активізувати процеси розкриття і розвитку власного духовного світу людини.

Використання різноманітних видів мистецтва для виявлення власних переживань не передбачає технічної досконалості творів, а стає засобом самовираження, прояву емоцій, які тепер можливо проаналізувати й більш глибоко відчувати. Занурення в творчий процес активізує інтуїтивні здібності, уяву, логічне мислення і дозволяє зафіксувати особистісно значущий смисл через невербальну мову кольорів, символів та форм. Аналіз закодованих у творах мистецтва відчуттів призводить до емпатійного розуміння духовного світу людини [8, с. 168].

Творча художня діяльність, таким чином, виявляється своєрідним ключем, що відкриває потаємні куточки душі особистості, а засоби експресивних мистецтв стають новою мовою, що розширює і поглиблює емоційні переживання, вивільняючи й сповнюючи їх енергією, дає змогу “вслухатися” у глибину емоцій людини. Емпатія у такому разі не тільки виявляє унікальний потенціал особистості, але й відкриває шлях до становлення власної цілісності, усвідомлення нових можливостей [9, с. 136].

Отже, Н. Роджерс стверджує, що емоції можна каналізувати у креативні мистецькі заняття, які не тільки посилюють переживання радощів, але й нейтралізують негативні прояви, перетворюючи їх на художні твори. Заняття мистецтвом відкривають нові горизонти емоційних проявів, розширюючи та закріплюючи їх. Творчість Н. Роджерс розглядає як перетворювальний процес, який дозволяє розкрити невідомі фрагменти внутрішнього світу і досягнути нових вершин досконалості. Рух у потаємні куточки душі через експресивні мистецтва дає змогу встановити зв'язок із зовнішнім світом, призводить до його кращого розуміння, відкриття цілісності та єдності зовнішнього і внутрішнього. Виявлення власної сутності

через творчий процес відкриває універсальне джерело енергії, що зміцнює життєву позицію.

Ідеї Н. Роджерс особливо актуальні у діяльності вчителя музики сучасної школи, оскільки спілкування з музикою як одним з видів мистецтва, дає змогу вивільнити приховані творчі можливості учнів. Музичне мистецтво будується на невербальній мові звуків і для розуміння, а найголовніше переживання емоційно-чуттєвої фабули розвитку музичних образів, важливо озброїти дитину способами розкриття авторського художнього змісту твору.

Але логіко-понятійне осягнення смислу музичного твору іноді викликає утруднення в учнів молодшого шкільного віку. Нерозвиненість лексики, недосконалість розвитку логічного мислення, короткочасність уваги заважають успішності переведення невербальної мови звуків у вербальні словесні конструкції для відображення власних переживань характеру та змісту музичних творів. Проблематичними стають висловлювання учнів стосовно особистісних емоційних переживань. Обмеженість вербальних засобів при цьому не дає змоги відобразити палітру емоційних відтінків і глибини почуттів.

Застосування ідей Н. Роджерс стосовно творчого зв'язку (creative connection) звуків, рухів, кольорів, ліній та форм у даному разі дозволяє уникнути формалізації бесід вчителя про особливості сприйняття характеру та настрою музичних творів учнями початкових класів школи.

На думку Н. Роджерс, заняття одним видом мистецтва відкриває своєрідні “коридори” для руху вільних потоків до інших видів мистецтв, стимулюючи таким чином розкриття глибини переживань іншими засобами. Такий творчий зв'язок не тільки посилює почуття, але й дозволяє відчутти нові власні можливості, відкрити в собі нові горизонти творчого сприйняття [9, с. 139].

На уроках музики сучасної школи використання засобів різних видів мистецтв розширює інструментарій вираження власних емоцій та почуттів учнів 6–10 років. Слухові музичні образи викликають рухові, кольорові, графічні образи, креативний вияв яких поглиблює переживання, унаочнюючи їх. Емоційно-чуттєві музичні образи, що виникають під час слухання музичних творів, викликають в учнів пробудження творчої енергії і стимулюють її вияв у руховій, кольоровій, графічній формі.

Дослідження показали, що учням молодшого шкільного віку важко утримувати увагу на слуханні музичного твору у нерухомій позі. Природна рухливість та активність дітей даної вікової категорії заважає сконцентрованому сприйняттю музичного твору. Використання в цей час засобів інших мистецтв (застосування пантомімічних рухів, малювання кольоровою гами, креслення ліній розвитку) фокусує увагу учнів на змінах музичного образу, дозволяє не тільки проявити свої переживання у наочній формі, але й посилити їх через особистісний творчий вияв.

Ще Платон помітив позитивну дію гармонійного поєднання музики та рухів і вважав це ефективним шляхом формування справжніх громадян [6, с. 359].

У грецьких філософів тілесне, фізичне, як і художнє, естетичне було нероздільне і відповідало всезагальним законам пропорційності та симетрії, цифрової упорядкованості – законам “гармонії світу” або гармонії небесних сфер.

Цікаве застосування цього положення можна знайти у вальдорфських школах [4, с. 79]. Спираючись на те, що ритм є невід'ємною складовою і природи, і життя людини, Р. Штейнер (засновник вальдорфської педагогіки) розробив напрямок “евритмії” як мистецтва “зримої музики”. Евритмія не тільки вчить рухатися й орієнтуватися у просторі, але й активізує різноманітні здібності учнів, насамперед, уяву і фантазію, привчає до реалізації власних рішень через створення естетичних образів. Цінність цієї діяльності в тому, що вона спрямовується на гармонізацію інтелектуальної, емоційної і вольової сфер особистості. Р. Штейнер стверджував, що тіло людини в момент виконання рухів перетворюється на інструмент, що унаочнює почуття та емоції. При цьому характер рухів зумовлюється музичною формулою твору.

Таким чином відбувається інтерпретація мови звуків у мову рухів, виникає нова форма естетичного переживання – “слух, що бачить”, і людина отримує можливість через мистецтво руху виявляти свої переживання.

Засвоєння елементарної мови рухів учнями початкової школи дає змогу виявити власні музичні враження через просторово-ритмічні прояви, перекодувати

емоції у рухово-пластичну формулу і не тільки унаочнити почуття, задовольняючи при цьому природний потяг дитини до руху, але й поглибити їх, виявити творчі можливості.

Отже, невербально-руховий вияв переживань учнями початкової школи емоційно-почуттєвої фабули музичних творів сприяє глибокому проникненню в музичне мистецтво і розвиває емоційну сферу молодших школярів.

При сприйнятті різнопланових музичних творів учні молодшого шкільного віку інтуїтивно знаходять жести й рухи, що сигналізують вчителю про розуміння ними музично-образної сфери твору, про характер їх переживань. Використання таких рухів, як поплескування долонями, постукування пальцями, тупцювання ногами, коливання руками з різною амплітудою, хвилеподібні рухи, хитання корпусу, кивання головою, різноманітні імітації гри на музичних інструментах наочно вимальовують емоційну картину внутрішніх почуттів учнів під час слухання або виконання музичних творів. Але при цьому вчитель музики не повинен нав'язувати учням власне бачення потрібних рухів, тиснути на їх вибір. Головною умовою пантомімічно-ритмічних виявів мають стати внутрішні переживання школярів, що викликані музичними образами.

Виявленню музичних почуттів учнів початкових класів школи сприяє і застосування мови кольорів та форм [2, с. 54]. Фіксація музичних емоцій у різнобарвні кольорові конструкції не тільки дозволяє вчителю музики зрозуміти емоційний світ молодших школярів, але й усвідомити сприймання учнями молодшого шкільного віку розвитку інтонаційно-звукового комплексу музичних творів. Створення кольорових схем музичних творів через взаємовідношення конкретних кольорів та їх відтінків унаочнює не тільки характери музичних образів, але й відображає боротьбу добра й зла, світла й темряви. Фарби у даному випадку стають тим засобом, який доповнює вербальне самовираження дітей стосовно музичного мистецтва, а іноді, в разі певних труднощів з висловлюваннями, і замінює їх. Учні початкових класів загально-освітньої школи у вільному малюванні привчаються відкривати світ внутрішніх переживань на уроці музики. При цьому творчий малюнок школярів 6–10 років не повинен обов'язково містити конкретно-реальні образи, навіть під час слухання програмної музики. Природно-емоційне сприйняття кольорів людиною дає змогу учням перетворити “мову звуків” на “мову фарб” і унаочнити свої музично-емоційні переживання.

Розумінню вчителем внутрішнього світу учнів на уроках музики в початковій школі допомагає й створення різноманітних графічних малюнків, що включають крапки, лінії різного характеру, фігури. Комбінації точок, плавних та переривчастих ліній, гострих кутів і колоподібних форм яскраво відтворюють штрихові та динамічні особливості музичних творів, дають змогу стежити за розвитком музичного твору не тільки у горизонтальній площині, але й вертикально водночас. Застосування учнями молодшого шкільного віку засобу графічного малювання тісно поєднано з відчуттям власних горизонтальних, вертикальних, симетричних та перехресних рухів рук і ніг, фіксованих у спрощеній малюнок форм. Сприйняття і відтворення різних форм (коло, трикутник, спіраль, парабола, багатогранники, їх комбінації) подібні поліфонії в музиці, сприймання якої націлене на формування вміння стежити за розвитком інтонаційно-звукового комплексу по горизонталі та по вертикалі водночас.

Отже, експресивні мистецтва розширюють можливості висловити власні музичні почуття наочними засобами в учнів молодших класів школи, а вчитель музики може тепер не тільки краще зрозуміти внутрішні переживання маленьких учнів, але й поглибити їх. У такому разі головний акцент здійснюється на особистісно значущому емоційному змісті музичного мистецтва, а невербальна мова стає засобом почуттєвого самовираження.

Н. Роджерс умовою власного розкриття людини називає комфортне оточення, що приймає, розуміє, підтримує, співчуває та опікується. В умовах навчально-виховного процесу створення такої атмосфери покладено на вчителя, який має бути доброзичливим, емпатійним, відкритим, чесним, турботливим та відвертим з учнями.

Таким чином, на уроках музики учень початкової школи тільки тоді відкриє “двері” власної душі музичному мистецтву, коли відчує підтримку вчителя, його бажання допомогти дитині розкрити глибини музичних переживань. А застосування на уроках музики різноманітних засобів невербального самовираження розширить

можливості маленьких учнів у спілкуванні з творами музичного мистецтва і викличе бажання збільшити дане соціальне коло через співтворчість, співпрацю, спрямовуючи зусилля на досягнення мети через самореалізацію.

Література

1. Закон України “Про освіту” № 1060-XII від 23.05.1991 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрана.
2. Іонова О. Евритмія і малювання форм у вальдорфській школі / О. Іонова // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 54–56.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року № 344/2013 від 25 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>. – Назва з екрана.
4. Новоселова В. Музично-ритмічне виховання учнів у вальдорфських школах / В. Новоселова // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 78–80.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.М., 2001. – 256 с.
6. Платон Государство / Платон. – М. : Мысль, 1999. – 650 с.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 480 с.
8. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
9. Роджерс Н. Путь к целостности: человеко-центрированная терапия на основе экспрессивных искусств / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 132–139.

УДК 378.013.42-051:373.3.011.3-052-056.45](045)

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ПРОЦЕСУ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ
ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Вєтрова О. Д.

У статті розглядаються окремі аспекти забезпечення готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку, які задекларовані Державним галузевим стандартом підготовки фахівця з соціальної педагогіки та його освітньо-кваліфікаційною характеристикою. На основі аналізу наукових праць проаналізовано зміст поняття "готовність", а також визначено структурні компоненти готовності до професійної діяльності.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, компоненти готовності, соціальний педагог, взаємодія сім'ї і школи.

В статье рассматриваются отдельные аспекты обеспечения готовности будущих социальных педагогов к процессу взаимодействия семьи и школы в работе с одаренными детьми младшего школьного возраста, которые задекларированы Государственным отраслевым стандартом подготовки специалиста по социальной педагогике и его образовательно-квалификационной характеристикой. На основе анализа научных трудов проанализировано содержание понятия "готовность", а также определены структурные компоненты готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, компоненты готовности, социальный педагог, взаимодействие семьи и школы.

The article considers some aspects of preparing future social teachers for family-school interaction in the work with gifted children in primary school according to the State Standard for training and qualifications in social pedagogy. Based on an analysis of the scientific works, the content of "readiness" is analyzed and structural components of readiness for professional activities are defined.

Key words: readiness, professional readiness, components of readiness, social teacher, family-school interaction.

Постановка проблеми. Здатність до збереження і примноження інтелектуального потенціалу є визначальним чинником розвитку суспільства в умовах глобалізації та інформатизації ХХІ століття. Тому одним із пріоритетних напрямів державної політики в Україні має бути постійна підтримка обдарованих дітей та молоді.

Досвід та успіхи розвинених країн світу в галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання і виховання з метою створення умов для обдарованої молоді вільно проявляти свої здібності, розвиватися відповідно до своїх нахилів та соціалізуватись.

Відповідно до цього актуальним стає питання підготовки кваліфікованих фахівців, здатних допомогти обдарованій особистості у її становленні, розвитку та самореалізації. Тому важливою є проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до забезпечення процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку для допомоги у вирішенні їх проблем, оперативному реагуванні на запити клієнтів та підвищенні своєї кваліфікації в умовах швидких соціально-економічних змін.

Однак під час формування готовності до професійної діяльності, яка реалізується в межах традиційної системи навчання, майже не проводиться підготовка майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних умовах розвитку системи освіти і виховання молодого покоління здійснення соціально-педагогічної роботи з обдарованими учнями є нагальною проблемою, аналіз і розв'язання якої спонукали дослідників до переосмислення проблем обдарованості, зокрема: розвитку інтелектуального і творчого потенціалу особистості (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Н. Кічук, О. Кульчицька, С. Максименко, О. Матюшкін, В. Моляко, М. Поташник, С. Сисоева та інші); особливостей соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю (М. Барахтян, О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик, Г. Лактіонова, В. Оржехівська, С. Толстоухова, І. Трубавіна, Л. Штефан та інші); проблеми взаємодії школи та родини, основи створення цілісного виховного простору (І. Бех, Є. Голобородько, О. Захаренко, Л. Кацинська, О. Киричук, О. Кузьменко, П. Кононенко, О. Сухомлинська, П. Щербань). У розробку концепції професійної освіти педагогічних працівників у вищій школі, зокрема соціального педагога, покладено дослідження В. Андрущенко, Є. Клімова, І. Зязюна, І. Козубовської, О. Лебєдева, М. Лукашевича, С. Сисоевої. Система підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери знайшла відображення у наукових пошуках І. Євтуха, Ю. Галагузової, І. Зверєвої, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, І. Миговича, С. Харченка та інших. Розширенню знань професіоналізації підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ сприяють праці В. Бочарової, А. Мудрика, В. Сластьоніна, Б. Шапіро.

Проте недостатньо дослідженою залишається проблема формування готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку в навчальних закладах, що і спонукало нас до більш детального розгляду даного питання.

Тому метою нашої статті є дослідження ключових аспектів забезпечення готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку в умовах ВНЗ.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку – це багатогранний взаємообумовлений навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння професійно-важливими знаннями та уміннями щодо організації і забезпечення процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку та на розвиток важливих професійних і особистісних якостей.

Результатом підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є їх готовність до забезпечення ефективною взаємодією сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку у професійній соціально-педагогічній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі немає однозначного трактування поняття "готовність".

Так, формування готовності майбутніх фахівців до діяльності Л. Соколовська розглядає як внутрішньо необхідний рух від початкового рівня готовності майбутнього фахівця до більш високого відповідно до етапів становлення професійного досвіду, його акумуляції та узагальнення; ним також є цілеспрямований процес зміни внутрішньої структури професійної готовності та зовнішніх форм її прояву під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників.

У своїх дослідженнях А. Пуні визначає готовність як "один з психічних станів" особистості, у якому активізуються певні особистісні характеристики, завдяки яким розгортається динаміка психічних процесів.

Розглядаючи готовність студентів до розвитку творчих здібностей школярів, І. Брякова характеризує її як складне цілісне утворення, основою якого є розуміння студентами значущості, знання психолого-педагогічних механізмів стимулювання розвитку творчих здібностей учнів, знання конкретних методик із цієї проблеми, досвід їх використання, уміння проаналізувати отримані результати.

Серед психолого-педагогічних досліджень варто виокремити особистісний підхід до розуміння поняття "готовність", який запропонований у працях Б. Ананьєва, М. Дьяченка, Л. Кандибовича, А. Ліненко, В. Сластьоніна та ін.

В. Сластьонін визначає готовність до діяльності як здатність особистості до впевнено виконуваної й ефективної професійної діяльності, яка містить у собі різного роду настанови на усвідомлення завдання, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних засобів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату. У структурі готовності науковець виділяє психічний, науково-теоретичний і практичний компоненти [8].

У дослідженнях М. Дьяченко і Л. Кандибович готовність розглядається як налаштування на виконання діяльності, яке обумовлюється мотивами й позитивним ставленням до цієї діяльності, тобто цілеспрямований прояв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, уміння, навички, налаштування на певну поведінку [4, с. 335–337].

Як зазначає О. Ноговіцина, готовність до професійної діяльності формується завдяки впливу на свідомість, почуття і поведінку майбутнього фахівця, стійкому внутрішньому переконанню щодо значущості самонавчання, що виступає як сукупність взаємодії та взаємопроникнення когнітивного, ціннісно-мотиваційного, рефлексивного та технологічного компонентів.

В окремих дослідженнях готовність розкривається як інтегративне особистісне утворення, яке охоплює професійну спрямованість, професійно значущі якості, знання та уміння; у ній виділяються когнітивний, комунікативний, емоційно-вольовий і практичний компоненти; виокремлюються репродуктивний, реконструктивний, реконструктивно-творчий рівні готовності до діяльності.

У своїх наукових пошуках дослідники зазначають, що готовність до педагогічної діяльності є важливою характерною ознакою професіоналізму сучасного педагога і тлумачать її як складне особистісне утворення, що поєднує стійку мотивацію до діяльності, знання теоретичних основ педагогічної діяльності, емоційно-психологічну підготовку і творчі здібності, які сприяють ефективній педагогічній діяльності та нестандартному вирішенню професійних проблем.

Але, незважаючи на різні визначення сучасного поняття і підходів до розуміння його сутності, більшість науковців визначають готовність як комплексне явище з багатоконпонентною структурою, важливими ознаками якого є позитивне ставлення, підготовка до діяльності та усвідомлення її мотивів.

Узагальнення проаналізованих підходів до визначення сутності поняття “готовність майбутнього соціального педагога до процесу взаємодії сім’ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку” дозволяє нам розуміти його в контексті професійної готовності. Отже, зазначена готовність є необхідною складовою майбутньої професійної діяльності.

Аналіз наукових поглядів на означену проблему дозволяє стверджувати, що професійна готовність здебільшого розглядається як взаємодія таких компонентів: теоретичного – рівень засвоєння матеріалу, передбаченого навчальними програмами (обсяг, міцність, глибина знань), інтелектуальна включеність у навчально-професійну діяльність, усвідомленість (самостійність) суджень, доказовість положень; практичного – рівень практичних умінь, які дозволяють стверджувати ситуаційні (професійні) завдання, обсяг мобілізаційних, орієнтаційних, операціональних умінь (гностичних, прогностичних, конструктивно-моделюючих, комунікативних, організаторських); психологічного – рівень особистісного саморозвитку, рефлексивність, мотивація на досягнення успіху, емоційна стійкість і соціальна зрілість.

У дослідженні К. Дурай-Новікової професійна готовність розглядається як активно-дієвий стан особистості, що забезпечує швидку адаптацію й використання в процесі практичної роботи набутих у навчальному закладі знань і вмінь. Визначаючи структуру професійної готовності, дослідниця виділяє в ній п’ять компонентів: 1) мотиваційний (професійно значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності); 2) орієнтаційно-пізнавально-оцінний (знання змісту професії, вимог професійних ролей, способів розв’язання професійно-педагогічних завдань); 3) емоційно-вольовий (відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності, самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов’язків педагога); 4) операційно-дієвий (мобілізація й актуалізація професійних знань, умінь і навичок та професійно значущих якостей особистості, адаптація до вимог професійних ролей і до умов педагогічної діяльності); 5) установочно-поведінковий (налаштованість на сумлінну роботу) [2].

Розглядаючи структуру психологічної готовності до професійної діяльності, в ній можна виділити такі компоненти: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії; професійні риси характеру, адекватні вимогам діяльності; необхідні знання, уміння, навички; стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів; наявність під час діяльності сприятливих для її виконання психічних станів зацікавленості, зосередженості, хорошого психічного самопочуття та ін. [5].

Під час формування готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку важливу роль відіграють як зовнішні, так внутрішні чинники, в яких відбувається діяльність студентів: "Зміст завдань, їх складність, новизна, творчий характер, обстановка, в якій відбувається діяльність, наприклад, поведінка оточення; особливості стимулювання діяльності та результатів; мотивація, спрямованість до досягнення того чи іншого результату; визначення можливості його досягнення; самооцінка власної підготовленості; вміння контролювати та регулювати рівень свого стану готовності; вміння самостійно налаштовуватись, проявляти активність у досягненні мети" [1].

Підготовка соціального педагога у ВНЗ до майбутньої професійної діяльності є одним із важливих етапів процесу професіоналізації, що є "цілісним неперервним процесом становлення особистості спеціаліста, який починається з моменту вибору професії з урахуванням своїх інтересів, можливостей і здібностей, триває протягом усього професійного життя (збагачення досвідом, розвиток особистості засобами професійної діяльності) і завершується при припиненні професійної діяльності" [7, с. 81].

Під професійною підготовкою соціального педагога Л. Міщик розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються у суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на усіх рівнях управління [6].

А. Капська визначає професійну підготовку соціального педагога як сукупність загальних та спеціальних знань і умінь, які забезпечують можливість його роботи за спеціальністю. Вони набуваються в процесі теоретичного і практичного навчання у вищих навчальних закладах [5, с. 5–12].

С. Харченко розглядає підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності не лише як процес, а й як педагогічну систему, що є сукупністю взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого і цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості майбутнього соціального педагога з визначеним набором моральних якостей (зокрема, демократизму, соціальної активності й емпатії), сукупністю знань, умінь, навичок, професійною спрямованістю на соціально-педагогічну діяльність, прагненням до самопізнання, саморозвитку і творчого пошуку [10, с. 18].

Серед основних завдань педагогічної системи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності О. Тютюнник виділяє: оволодіння системою знань про людину, соціальні відносини, проблеми, способи діяльності, засвоєння яких озброює студента правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної соціально-педагогічної діяльності; набуття необхідних загальнопедагогічних, соціально-педагогічних, психологічних знань, що відображають основні компоненти діяльності фахівців соціальної сфери, і умінь їх раціонально використовувати у практичній діяльності; формування навичок науково-пошукової і науково-дослідної діяльності; оволодіння студентами широким арсеналом умінь, функцій соціально-педагогічної діяльності, здатністю узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід у практику соціально-педагогічної діяльності; розвиток морально-вольових і професійних якостей особистості, компонентів свідомості, морально-етичних орієнтирів, відповідно до вимог, які висуває реальна практика і суспільство в цілому до спеціаліста соціальної сфери; формування творчої особистості (розвиток креативності, мотивації на інноваційний пошук, набуття досвіду творчої роботи); розвиток ціннісно-мотиваційного компонента, що передбачає формування в особистості переконань, ідеалів, установок, системи професійних цінностей; спрямованість майбутнього спеціаліста на соціально-педагогічну діяльність [9, с. 99].

Висновки. Осмислення поданих вище підходів до структурування готовності майбутнього соціального педагога до виконання окремих функцій професійної діяльності дало змогу визначити спільні і відмінні погляди вчених на структуру цього феномена. Спільним є те, що більшість дослідників, по-різному називаючи той чи інший компонент готовності, виокремлюють такі його складники: знання, або теоретичний компонент; ставлення, або психологічний компонент готовності; уміння, або практичний компонент готовності. Відмінності, передусім, полягають у визначенні кількості компонентів готовності до майбутньої професійної діяльності, що пояснюється теоретичними позиціями науковців або предметом їхнього дослідження.

Таким чином, узагальнення різних поглядів сформували такі структурні компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до процесу взаємодії сім'ї та школи в роботі з обдарованими дітьми молодшого шкільного віку: мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісний.

Література

1. Винская Л. В. Формирование готовности студентов народного хорового профиля к педагогическому руководству музыкальным восприятием детей : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Винская Л. В. – Краснодар, 2006. – 195 с.
2. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Дурай-Новакова К. М. – М., 1983. – 32 с.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 173 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пос. для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд. перераб. и доп. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
5. Капська А. Й. Деякі особливості формування готовності студентів до професійної творчості / А. Й. Капська // Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: теорія, практика, програми / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 1998. – С. 5–12.
6. Міщик Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 / Міщик Людмила Іванівна. – Запоріжжя, 1997.
7. Полисадова М. Н. Подготовка будущего социального педагога к деятельности по профилактике наркомании среди трудновоспитуемых подростков : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Полисадова Мария Николаевна. – М., 2004. – 202 с.
8. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В. А. Слостенин // Советская педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.
9. Тютюнник О. В. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників : монографія / О. В. Тютюнник. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – 350 с.
10. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко ; Луганский гос. пед. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Луганск : Альма-Матер, 1999. – 138 с.

УДК 371.134:371.125:001.8

**ЗАПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬО-ПРОСТОРОВОГО ПІДХОДУ
ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ****Гуренко О. І.**

Стаття присвячена розкриттю сутності освітньо-просторового підходу як методологічного концепту в системі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів. На основі аналізу наукових праць з'ясовано, що полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів включає організацію та зміст педагогічного процесу, спрямованого на формування особистості майбутнього фахівця, здатного жити й діяти в полікультурному суспільстві. Одним із методологічних підходів до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, на основі якого створюється полікультурний освітній простір вищого педагогічного навчального закладу, є освітньо-просторовий підхід. Його запровадження сприяє накопиченню й рефлексуванню студентом власного індивідуального досвіду життєдіяльності в полікультурному середовищі на мега-, мезо- та мікрорівнях і побудові індивідуальних освітніх траєкторій професійного зростання.

***Ключові слова:** полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів, освітньо-просторовий підхід, вищий педагогічний навчальний заклад.*

Статья посвящена раскрытию сущности образовательно-пространственного подхода как методологического концепта в системе поликультурного образования будущих социальных педагогов. На основе анализа научных работ установлено, что поликультурное образование будущих социальных педагогов включает организацию и содержание педагогического процесса, направленного на формирование личности будущего специалиста, способного жить и действовать в поликультурном обществе. Одним из методологических подходов к поликультурному образованию будущих социальных педагогов, на основе которого создается поликультурное образовательное пространство высшего педагогического учебного заведения, является образовательно-пространственный подход. Его внедрение способствует накоплению и рефлексированию студентом собственного индивидуального опыта жизнедеятельности в поликультурной среде на мега-, мезо- и микроуровнях и построению индивидуальных образовательных траекторий профессионального роста.

***Ключевые слова:** поликультурное образование будущих социальных педагогов, образовательно-пространственный подход, высшее педагогическое учебное заведение.*

The article reveals the essence of the educational-spatial approach as a methodological concept in the system of polycultural education of future social teachers. An analysis of the scientific works shows that polycultural education of future social teachers includes the organization and content of the educational process aimed at the formation of a future professional personality, able to live and work in a polycultural society. One of the methodological approaches to polycultural education of future social teachers, on the basis of which a multicultural educational environment of a higher pedagogical educational institution is created, is the educational-spatial approach. Its implementation contributes to the accumulation of and reflection on one's own individual life experience in a polycultural environment at mega-, meso- and micro-levels and construction of individual educational trajectories of professional growth.

***Key words:** polycultural education of future social teachers, educational-spatial approach, higher pedagogical educational institution.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах загострення політичної та соціальної ситуації в Україні особливого значення набуває діяльність соціальних педагогів у поліетнічному суспільстві, насамперед серед дітей та молоді. У зазначеному контексті спеціальна підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є, безперечно, актуальною. Відтак зміст і мето-

дика професійної підготовки повинна включати полікультурну освіту майбутніх соціальних педагогів.

Провідною ідеєю нашого дослідження є положення про те, що полікультурна освіта є підсистемою загальної педагогічної системи вищого педагогічного навчального закладу, включає організацію та зміст педагогічного процесу, побудованого на партнерських суб'єкт-суб'єктних взаєминах між викладачами й студентами, ґрунтується на принципах гуманізму, культурного діалогу, ураховуючи багатокультурність (етнічну, релігійну, мовну, соціальну тощо) професійного середовища, та спрямовується на формування особистості майбутнього фахівця, здатного жити й активно діяти в полікультурному суспільстві.

Одним із концептуальних підходів до полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів на рівні конкретно-наукової методології є освітньо-просторовий підхід, запровадження якого сприяє накопиченню й рефлексуванню студентом власного індивідуального досвіду життєдіяльності в полікультурному середовищі на мега-, мезо- та мікрорівнях і побудові індивідуальних освітніх траєкторій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню загальних проблем полікультурної освіти присвячені праці В. Аношкіної, Д. Бенкса, В. Болгаріної, В. Борисенкова, Ю. Давидова, Л. Горбунової, О. Грауман, О. Гукаленко, Г. Дмитрієва, М. Євтуха, Є. Єршова, М. Красовицького, О. Латишевої, В. Макаєвої, С. Нієто, М. Певзнера, О. Плахотнік, В. Подобєда, Л. Садикової, С. Сисоєвої, Л. Супрунової, А. Суценка та ін.; зарубіжного досвіду запровадження полікультурної освіти – І. Балицької, І. Бессарабової, О. Будні, Я. Гулецької, М. Дюжакової, О. Івашко, О. Ковальчук, Ю. Короткової, Т. Лаврової, О. Мілютіної, М. Нагач, С. Наушабаєвої, В. Погребняка, В. Поліщук, Л. Пуховської та ін.; навчання в контексті діалогу культур – В. Біблера, А. Гадамського, Ю. Пасова та ін.; дидактичних можливостей полікультурного освітнього простору навчального закладу – В. Василенко, Ш. Демисенової, І. Колоколової, І. Лабушкіної, Г. Міронової, Ф. Сисоєвої, Ю. Фокеєвої, А. Шогенова та ін. Культурологічна спрямованість змісту освіти у вищій школі розкрита в наукових доробках З. Донець, Т. Зюзіної, Т. Іванової, Н. Крилової, А. Рижанової, Н. Саєнко, О. Шевнюк та ін.

Дидактичні й прикладні аспекти освітньої підготовки майбутнього педагога до міжкультурної взаємодії викладено в працях Т. Атрощенко, Н. Галькової, В. Сафонової та ін. Загальнопедагогічні основи полікультурної освіти студентів вивчені Н. Агафоновою, Л. Галузою, О. Говердовською, О. Гукаленко, Н. Івановою, К. Нечаєвою, Ю. Плехановою та ін. Особливості полікультурної підготовки майбутніх педагогів розглянуті в наукових розвідках Ю. Агранат, К. Баханова, А. Брагіної, Л. Гайсіної, Л. Воротняк, Л. Гончаренко, Л. Чередниченко, Н. Якси та ін.

На сьогодні вивчені різні аспекти професійної підготовки соціальних педагогів: теоретичні й методичні основи (О. Безпалько, П. Гусак, М. Євтух, Л. Міщик та ін.), досвід професійної підготовки соціальних педагогів у європейських країнах (В. Поліщук, Ю. Поліщук), підготовка до соціально-правової діяльності (І. Ковчина), організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді (С. Пашенко), роботи з громадськими та молодіжними організаціями (О. Лісовець), деонтологічна підготовка (М. Васильєва), особливості особистісного розвитку майбутнього соціального педагога (Р. Вайнола) та ін., але питання специфіки діяльності соціального педагога в полікультурному середовищі та система дидактичної підготовки майбутнього соціального педагога до здійснення такої діяльності в цих дослідженнях лише частково розкриті.

Мета статті – на основі аналізу наукових праць розкрити сутність освітньо-просторового підходу як методологічного концепту в системі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. У контексті полікультурної освіти студентів вищого навчального закладу велика увага надається вивченню освітньо-просторового підходу (В. Борисенков, О. Гукаленко, Ш. Демисенова, І. Колоколова, І. Лабушкіна, Р. Туктарова, Ф. Сисоєва, Ю. Фокеєва, Е. Хакімов, А. Шогенов та ін.). На думку Р. Туктарової, цей підхід дає підстави для переведення освіти з репродуктивної технократичної суб'єкт-об'єктної парадигми на людиноствердуювальну, гуманну, в якій людина розуміється як така, що самостійно мислить і здатна до активного породження власних культурних смислів. Просторовий підхід – це погляд на освітній

процес з позиції визначення освітнього простору – “поля можливостей для освіти”, що задає певні межі, всередині яких потенційно допустима реалізація нескінченної кількості варіантів взаємо- та самоосвіти [10].

Укажемо на особливості застосування освітньо-просторового підходу до полікультурної освіти студентів вищого педагогічного навчального закладу. Навколо студента завжди є освітнє середовище. Воно включає різні освітні системи, реальних людей і віртуальні образи, природні та штучні об’єкти та явища, які впливають на формування світогляду. Також у кожного студента є життєвий простір – особиста територія, друзі тощо. Це “приватний” простір накопичення і прояву досвіду життєдіяльності та нормотворчості. Простір стає освітнім тоді, коли на території життєвого простору студента цінності культури переводяться ним самим у внутрішній план дій. На відміну від культурного середовища, освітній простір – це місце і час для реалізації студентом можливостей освіти власного “Я” – перетворення себе через внутрішню нормотворчість, через прояв здібностей до самодіяльності, самоорганізації, самоаналізу, а також до співчуття, співпереживання, співдружності.

Можливість переведення культурного середовища студента в освітній простір полягає в педагогічній участі. Основним у роботі педагога замість розробки та проведення окремих занять стає створення умов для освіти студента в усіх основних просторах його життя – в сім’ї, навчальному закладі, а також у компанії однолітків, у спілкуванні зі значущими дорослими.

Поняття “освітній простір” стає методологічною основою для розробки та реалізації процесу гуманізації освіти: розуміння освіти крізь призму поняття освітнього простору виводить розробника на необхідність забезпечення ціннісно-гуманного наповнення місць – територій, усередині яких у студента з’являються можливості накопичувати й рефлексувати власний індивідуальний досвід життєдіяльності та будувати індивідуальні освітні маршрути.

На нашу думку, освітньо-просторовий підхід є одним з методологічних концептів у системі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, який дозволяє побудувати полікультурний освітній простір вищого педагогічного навчального закладу.

Зарубіжні й вітчизняні педагоги досліджували проблему створення полікультурного освітнього простору навчального закладу. Так, визначенню суті феномена особистості, яка формується в умовах полікультурного середовища, присвячені праці О. Аракелян, К. Баханова, А. Богуш, В. Борисенкова, Л. Гумільова, Л. Казанцевої, Г. Назаренко, Ю. Плеханової та ін.; ідеї створення полікультурного освітнього простору як умови формування особистості розглядаються в наукових працях Є. Бондаревської, О. Гукаленко, Л. Гончаренко, В. Макаєва, З. Малькової, В. Погребняка, А. Рижанової, Г. Філіпчука та ін.

Слід зазначити, що в науковому обігу трапляються різні дефініції полікультурного освітнього простору. Наприклад, В. Погребняк визначає полікультурне виховне середовище як соціально детермінований комплекс умов життєдіяльності, результат формальної й неформальної взаємодії різних культур, який зумовлює особистісний розвиток їхніх представників [7, с. 56]. Відповідно, полікультурний виховний простір навчального закладу – це соціокультурний продукт взаємодії суб’єктів виховання, що репрезентують різноманітність культур у певному соціальному середовищі (країні, регіоні, місцевості) в окремому навчальному закладі, який визначає специфіку реалізації завдань навчання, виховання й усебічного розвитку особистості [8, с. 70].

За визначенням І. Колоколової [5], В. Бондаренко [1] та ін., полікультурний простір навчального закладу – це об’єктивно наявна система міжкультурних, соціальних і освітніх взаємовідносин, що сприяє інтеріоризації національної культури, формуванню загальнолюдських цінностей за допомогою полікультурної освіти; соціально-виховна категорія, що відрізняється особливостями структури й функціонального призначення. Структура полікультурного простору навчального закладу, на думку О. Пастухової, представлена такими складовими: полікультурний колектив вихованців, багатокультурний склад педагогів, крос-культурний характер педагогічного процесу, соціокультурне середовище освітнього закладу [6, с. 50–58].

Найуживанішим у педагогіці є тлумачення О. Гукаленко [3] полікультурного освітнього простору як територіально визначеного середовища, що включає уста-

нови, спеціально створені та призначені для виховання й освіти молодого покоління (дитячі садки, школи, училища, технікуми, інститути тощо), а також соціальні системи та явища (люди, установи, соціальні та політичні інститути, предметний світ, суспільні процеси, засоби масової інформації, провідні ідеї, ціннісні орієнтації), тобто все те, що обумовлює глибокі зміни в освіті мультикультурного суспільства.

Погоджуємося з думкою Ф. Сисоевої, що полікультурний освітній простір вимагає комплексних зусиль для його вивчення, ефективної роботи в ньому, формування позитивного соціального досвіду вихованців. Полікультурність відкриває різноманітні можливості, розширює простір для прояву активності особистості, її підтримки й позитивної орієнтації. Реалізація такого потенціалу полікультурного освітнього простору залежить насамперед від визначення змісту, засобів, механізму реалізації соціальної політики, а також обліку педагогічних проблем полікультурного освітнього простору. При формуванні полікультурного освітнього простору важливу роль відіграє етнокультурний компонент змісту освіти, який дозволяє більш широко, яскраво, предметно здійснювати освітній процес, формуючи сучасну толерантну особистість [9].

Методологічним інструментом побудови полікультурного освітнього простору педагогічного університету виступають концепції діалогу культур та культурного плюралізму. Саме з позицій полікультурності як одного з головних методологічних підходів у сучасній державній освітній політиці утверджуються цілі модернізації української освіти, принципи духовно-морального розвитку й виховання громадянина України, структура державних освітніх стандартів. На тактичному рівні від розвитку полікультурної освіти залежить успішність подолання тих загроз соціальної нестабільності, які виникають на ґрунті невідповідності молоді до життя в умовах зростаючої поліетнічності й полікультурності українського суспільства. У стратегічному сенсі полікультурна освіта є найважливішим інструментом формування української громадянської ідентичності.

Полікультурний простір вищого навчального закладу покликаний зберігати етнокультурні традиції; відкривати нові культурні перспективи; орієнтувати на різноманітність і відкритість відносно нових культур; формувати в студентів здатність прийняття різних культур і шанобливого ставлення до них; виховувати емпатію до людей різних національностей; ознайомлювати з різноманітним народним традицій, норм поведінки і з сучасною їхньою культурною інтерпретацією. Призначення полікультурного простору навчального закладу полягає у виконанні соціальних, освітніх і виховних завдань.

Отже, враховуючи розглянуті вище наукові дослідження, ми трактуємо полікультурний освітній простір вищого педагогічного навчального закладу як територіально визначене середовище, в якому наявні міжкультурні, соціальні й освітні взаємостосунки і взаємозв'язки суб'єктів навчально-виховного процесу, що репрезентують різноманітність культур, та явища (суспільні процеси, освітня політика, ціннісні орієнтації тощо), які визначають специфіку реалізації мети навчання, виховання й усебічного розвитку особистості студентів у багатокультурному суспільстві [4, с. 42].

У структурі полікультурного освітнього простору вищого педагогічного навчального закладу ми виокремлюємо такі елементи: полікультурний склад педагогів, полікультурний склад студентів, представники соціокультурних інститутів, матеріальне та нормативне забезпечення.

Педагоги, студенти та представники соціокультурних інститутів є суб'єктами навчально-виховного процесу в навчальному закладі, які активно спілкуються, взаємодіють, взаємовпливають один на одного. Характер такої взаємодії є кроскультурним, тобто таким, що забезпечує культурний взаємообмін і взаємозбагачення представників різних культур.

Нормативне забезпечення включає полікультурний компонент державного стандарту освіти, що визначає зміст навчально-виховного процесу та дозволяє спроектувати шляхи його реалізації в умовах конкретного навчального закладу.

Матеріальне забезпечення передбачає сегмент матеріально-технічної інфраструктури навчального закладу, що дозволяє реалізовувати на практиці ідеї полікультурної освіти. Наприклад, бібліотеки, медіа-центри, в яких наявна література

полікультурного спрямування, аудиторії, оформлені в стилі національних культур, відеопідбірки національних свят, звичаїв, обрядів різних народів світу тощо.

У змодельованому полікультурному освітньому просторі вищого педагогічного навчального закладу полікультурна освіта запроваджується на мікрорівні. Для створення сприятливого полікультурного освітнього простору ВНЗ на цьому рівні має забезпечення співпраці з різними соціокультурними інститутами регіону (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, національні освітньо-культурні товариства, родини студентів тощо). Слушною в цьому контексті є думка О. Пікалової й Ю. Королькової про те, що тісні зв'язки з установами культури й мистецтва (музеями, виставковими залами, театрами, бібліотеками тощо), з громадськими організаціями (діаспорами, культурними центрами), з професійними та аматорськими колективами (хори, ансамблі), участь у різноманітних акціях і заходах сприяють консолідації суспільства, вихованню в дусі миру та взаємодопомоги [2, с. 33–35].

Проте її реалізація залежить і від територіального місцезнаходження навчального закладу (мале місто чи мегаполіс), соціальної активності територіальної громади, засобів масової інформації тощо. Це є чинниками, що впливають на полікультурний освітній простір вищого педагогічного навчального закладу та полікультурну освіту, яка в ньому запроваджується, на мезорівні.

Нарешті, формування загальної концепції полікультурної освіти залежить від країни та суспільних процесів у полікультурній державі. Тобто країна і тип державності – це чинники, що впливають на реалізацію полікультурної освіти на макрорівні.

Висновки. Отже, на основі аналізу наукових праць з'ясовано, що полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів включає організацію та зміст педагогічного процесу, спрямованого на формування особистості майбутнього фахівця, здатного жити й діяти в полікультурному суспільстві. Одним із методологічних концептів у системі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, на основі якого створюється полікультурний освітній простір вищого педагогічного навчального закладу, є освітньо-просторовий підхід. Його запровадження сприяє накопиченню й рефлексуванню студентом власного індивідуального досвіду життєдіяльності в полікультурному середовищі на мега-, мезо- та мікрорівнях і побудові індивідуальних освітніх траєкторій професійного зростання.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні особливостей побудови полікультурного освітнього простору в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладах.

Література

1. Бондаренко В. И. Социально-педагогическая деятельность “открытой” школы в поликультурной среде : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Бондаренко Валентина Ивановна. – Владивосток, 2005. – 175 с.
2. Воспитательно-образовательный процесс в поликультурном пространстве образовательного учреждения : учеб.-метод. комплекс / авт.-сост.: О. Н. Пикалова, Ю. В. Королькова. – Ставрополь : СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 146 с.
3. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Гукаленко О. В. – Ростов-на-Дону, 2000. – 40 с.
4. Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія / О. І. Гуренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2014. – 588 с.
5. Колоколова И. В. Поликультурное пространство образовательного учреждения как среда педагогической поддержки личности учащегося : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Колоколова Инна Валерьевна. – Ростов-на-Дону, 2001. – 198 с.
6. Пастухова Е. Л. Право быть непохожим на других: заметки о воспитании культуры межнационального взаимопонимания и терпимости / Е. Л. Пастухова // Директор школы. – 2003. – № 5. – С. 50–58.
7. Погребняк В. Організаційно-методичні засади педагогічного супроводу полікультурного виховного простору у вищій освіті Канади / В. Погребняк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – Вип. 56. – С. 55–61.

8. Погребняк В. Формування полікультурного виховного середовища у вищій педагогічній освіті зарубіжних країн / В. Погребняк // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Полтавського нац. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – 2012. – Вип. 54. – С. 69–75.

9. Сысоева Ф. М. Педагогические проблемы реализации социальной политики в региональном поликультурном образовательном пространстве : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Сысоева Фаина Михайловна. – Ставрополь : Ставропольский государственный университет, 2005. – 183 с.

10. Туктарова Р. И. Создание поликультурного образовательного пространства в дошкольном образовательном учреждении : монография / Р. И. Туктарова, Э. Р. Хакимов. – Ижевск : УдГУ, 2008. – 212 с.

УДК 378:37.013.42

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ТА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Денисюк О. М.

У статті зосереджено увагу на важливості здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дітей з інвалідністю, підготовки фахівців до роботи з ними. Схарактеризовано мету та завдання навчального модуля "Соціально-педагогічна підтримка батьків, які виховують дітей з інвалідністю" для магістрів спеціальності "Соціальна педагогіка". Автор вважає, що у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери важливо будувати процес навчання на дослідницькій основі, забезпечувати взаємодію з партнерськими організаціями.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка батьків, дитина з інвалідністю, підготовка фахівців, навчання на дослідницькій основі, партнерські організації, мультидисциплінарна команда.

В статье акцентируется внимание на важности реализации социально-педагогической поддержки родителей, которые воспитывают детей с инвалидностью, подготовки специалистов к работе с ними. Охарактеризованы цели и задачи учебного модуля "Социально-педагогическая поддержка родителей, которые воспитывают детей с инвалидностью" для магистров специальности "Социальная педагогика". Автор считает, что в профессиональной подготовке будущих специалистов социальной сферы важно строить процесс обучения на исследовательской основе, обеспечивать взаимодействие с партнерскими организациями.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка родителей, ребенок с инвалидностью, подготовка специалистов, обучение на исследовательской основе, партнерские организации, мультидисциплинарная команда.

The article is focused on the importance of providing socio-pedagogical support for parents who bring up handicapped children and training of specialists in this field. It also describes the goal and objectives of the module "Socio-pedagogical support for parents who bring up handicapped children" for a master's degree in Social Pedagogy. The author believes that for the professional training of specialists in the social sphere it is important to build the educational process on research and to promote interaction with partner organizations.

Key words: socio-pedagogical support for parents, handicapped children, training of specialists, research-based training, partner organizations, multidisciplinary team.

Постановка проблеми. Сім'я є першоосною становлення та розвитку особистості, найближчим соціальним оточенням, у якому знаходиться дитина. Поява дитини з інвалідністю привносить у життя родини комплекс соціальних проблем, які пов'язані з питаннями догляду; отримання психолого-педагогічної допомоги; недостатністю інформації про стан дитини, перспективи її розвитку та виховання; порушенням прав такої дитини; обмеженим доступом до об'єктів соціального оточення та ін. Перебуваючи в постійному стресовому стані, за відсутності позитивних прикладів у своєму оточенні, належної підтримки з боку фахівців, громади, батьки можуть відмовитися від дитини.

В Україні живе понад 8 мільйонів дітей, з яких більше 165 тисяч – це діти з інвалідністю. Україна ратифікувала Конвенцію про права інвалідів та Конвенцію про права дитини. Визнаючи цей прогрес, ЮНІСЕФ закликає посилити роботу, щоб інтегрувати дітей з інвалідністю у життя громади та забезпечити їм доступ до школи або лікарні, підтримати таких дітей та їх родини. У щорічному звіті "Положення дітей у світі 2013: діти з інвалідністю" наголошується на необхідності забезпечити всебіч-

ний розвиток таких дітей від самого народження через послуги раннього втручання, попереджувати розлучення дитини зі своєю родиною і потрапляння до інтернатного закладу. В Законі України “Про Загальнодержавну програму “Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року” передбачено, що основним завданням щодо захисту дітей-інвалідів є створення умов для виховання та догляду за дитиною-інвалідом у сім’ї [6, с. 9].

Важливим кроком у забезпеченні реалізації права дітей (у тому числі дітей-інвалідів) на виховання в сім’ї, виборі оптимальних форм роботи з сім’ями, які виховують дітей з інвалідністю, є якісна підготовка фахівців соціальної сфери.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. У цілому існують ґрунтовні дослідження, спрямовані на вирішення проблем соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими потребами: робота з сім’ями дітей, хворих на церебральний параліч (І. Іванова, І. Коробейников, А. Маллер, Г. Мішина та ін.); соціально-педагогічна підтримка сімей, які виховують дітей раннього віку з обмеженими можливостями (І. Макаренко); соціально-педагогічна робота з сім’ями розумово відсталих дітей (Я. Юрків); соціально-педагогічна робота з сім’ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру (Н. Грабовенко).

Базуючись на наукових дослідженнях, особливий акцент ставимо на використанні в роботі соціального педагога різних моделей, форм і методів роботи, адекватного застосування таких тактик, як:

- безпосередня робота з конкретною сім’єю (відвідування соціальним педагогом сім’ї; зустріч з усіма членами родини; спостереження за спілкуванням з дитиною в сім’ї; відвідування спеціаліста батьками; спільна участь у засіданнях комісії, коли обговорюються проблеми дитини);
- опосередкована робота з конкретною сім’єю (ведення записів про дитину; надання батькам інформації про хід реабілітації дитини; забезпечення батьків необхідною методичною літературою; надання у тимчасове користування ігор для розвитку дитини);
- безпосередня робота з групою батьків (зустріч зі спеціалістами з метою обговорення спільних планів, методик; організацію семінарів для батьків, бесід, перегляд відеопрограм для занять; залучення до проведення спільних свят, акцій);
- опосередкована робота з групою батьків (інформування про новітні технології роботи з дітьми; проведення опитувань; підготовка стендів, виставок для батьків; розробка рекомендацій для батьків, навчально-методичних посібників);
- розвиток контактів між сім’ями (обмін досвідом; підготовка підтримуючих особистих історій “Батьки розповідають батькам”; допомога у створенні асоціацій, групи самопомоги батьків, клубів для батьків і дітей; активізація батьків до захисту своїх прав тощо) [10, с. 140].

Питання професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери, соціальних педагогів досліджували О. Безпалько, Т. Веретенко (компетентнісний спектр майбутнього соціального педагога), Р. Вайнола (педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога), Л. Міщик (педагогічні, психологічні, управлінські питання підготовки), Ж. Петрочко (підготовка майбутніх соціальних педагогів до соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися в складних життєвих обставинах), В. Поліщук (професійна підготовка в умовах неперервної освіти), С. Харченко (дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності) та ін. [1; 2; 3; 8]. Згідно з аналізом наукових джерел встановлено, що при виокремленні фахових компетентностей майбутнього соціального педагога слід базуватись на формуванні концептуальних (розуміння теоретичних основ професії), інструментальних (володіння основними методами та технологіями), контекстуальних (урахування географічних, політичних, культурних, економічних умов діяльності), проєктивних (передбачення ризиків, прогнозування результатів різних видів професійної діяльності) рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності [1, с. 62].

Ефективній підготовці фахівців, на думку Р. Вайноли, сприяє урахування педагогічних закономірностей особистісного розвитку соціального педагога, серед яких: гуманізація професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, залучення

студентів до узагальнення та використання інновацій соціально-педагогічної роботи в організаційних формах навчально-виховного процесу; пріоритет творчого розвитку майбутніх соціальних педагогів [2].

Метою запропонованої статті є розкриття змісту та форм роботи з майбутніми фахівцями соціальної сфери у вищому навчальному закладі з питань здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дітей з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу. За програмою навчальної дисципліни “Школа професійної майстерності”, яка складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки ОКР “магістр” спеціальності 8.01010601 “Соціальна педагогіка”, передбачено опанування студентами модуля “Соціально-педагогічна підтримка батьків, які виховують дітей з інвалідністю”. Мета: розкрити сучасні наукові уявлення про дитячу інвалідність як соціально-педагогічну проблему, представити загальні технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей з інвалідністю. Студенти мають знати стан проблеми у психолого-педагогічній та соціально-педагогічній теорії й практиці; специфічні функції сім’ї, яка виховує дітей з особливими потребами; типологію такої категорії сімей; загальні технології соціально-педагогічної роботи з сім’ями, які виховують дітей з інвалідністю; особливості організації соціально-педагогічної підтримки даної категорії сімей; принципи організації роботи мультидисциплінарної команди; вміти розробляти й характеризувати критерії та показники визначення ефективності соціально-педагогічної роботи з сім’ями, що виховують дітей з інвалідністю; налагоджувати контакти з представниками державних та недержавних структур, які вирішують окремі аспекти проблем даної категорії сімей, здійснювати соціальну роботу в громаді; презентувати кращий досвід роботи з даною категорією сімей в ЗМІ.

У професійній підготовці магістрів процес навчання важливо будувати на дослідницькій основі, активно використовувати можливості партнерських організацій. Доцільним є проведення практичних занять на базі установи або організації, які здійснюють соціально-педагогічну підтримку такої категорії сімей. Таким чином, студенти мають можливість безпосередньо спостерігати роботу з дітьми та батьками, а потім обговорювати проблемні питання з фахівцями та однокласниками, за отриманим зразком спілкуватися та демонструвати “уявним батькам” методи роботи з дітьми в аудиторних умовах. Вагомим моментом є те, що студенти самостійно намагаються співвіднести опанований теоретичний матеріал з практикою роботи. Так, наприклад, намагаються визначити ознаки, що характеризують сім’ї (за Н. Грабовенко): педагогічна культура батьків, їх готовність до виховання хворої дитини; емоційна адаптація батьків до проблем інвалідності дитини; психологічний клімат сім’ї; готовність батьків співпрацювати з фахівцем; соціально-психологічна адаптація дитини до власних проблем і потреб [4]. Це дає підстави студентам розробляти рекомендації для батьків відповідно до типології сімей, які виховують дітей з інвалідністю.

Завдання, підготовлені для самостійної роботи студентів, спрямовані на формування вміння пошуку необхідної наукової інформації з даної проблеми, аналізу сайтів державних та недержавних організацій, які пропонують свої послуги щодо соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дітей з інвалідністю, оцінювати інформаційні та статистичні дані, критично аналізувати наявні теорії, гіпотези, прогнозувати перспективи розвитку конкретної ситуації, генерувати оригінальні творчі ідеї.

Створення електронного навчального курсу сприяє формуванню спеціального пакета наукових завдань для студента, банку відеоматеріалів, презентацій останніх результатів наукових досліджень, які стосуються проблеми та відображають погляди провідних вчених та практиків. Попереднє самостійне опрацювання студентами запропонованих матеріалів створює умови для рефлексії, подальшого обговорення в аудиторних умовах, залучення до наукової дискусії, написання есе, оглядів сучасних досліджень з проблеми соціально-педагогічної підтримки такої категорії батьків.

Під час проведення ворк-шопів, майстер-класів, круглих столів з актуальних питань соціально-педагогічної підтримки батьків у рамках Фестивалю наук, Тижня кафедри до участі запрошуються як студенти, викладачі ВНЗ, так і практики, представники громадських організацій, батьки, які виховують дітей з особливими потребами. В такий спосіб забезпечується доступ не лише до досвідчених науковців

і практиків, а й до однокурсників та випускників вищого навчального закладу, які досліджують дану проблематику, мають досвід реалізації різноманітних проектів та можуть надати менторську підтримку. Студенти мають можливість самостійно налагоджувати контакти з представниками державних та недержавних структур. Отже, важливо залучати майбутніх фахівців до активного співробітництва з метою спільного вироблення знань, формуючи таким чином спільноту дослідників.

На особливу увагу заслуговують завдання, що передбачають аналіз та оцінку студентами різноманітних соціальних проектів з проблем толерантного ставлення до людей з особливими потребами, здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків, які виховують дітей з інвалідністю, що реалізовувались на рівні міста, району, країни. Наприклад, аналізуючи соціальний літературно-мистецький проект “Сонце в озері твоєму”, що був презентований на базі Національного культурно-мистецького та музейного комплексу “Мистецький Арсенал” [5], студенти визначали мету проекту, форму, за допомогою якої було донесено основну інформацію (казкова історія про любов, у якій образно розповідається про людей з особливими потребами), інноваційні прийоми, цільову аудиторію, можливості застосування в умовах родини. Майбутні фахівці відмічали ефективність використання казки для відтворення складних явищ і відчуттів в доступній формі, засвоєння моральних норм і цінностей, розуміння шляхів вирішення конфлікту. Наголошували, що увага читачів акцентується не на фізичних особливостях таких людей, а на яскравих барвах їх внутрішніх світів [7]. Такого роду завдання активізують творчий потенціал студентів, сприяють розумінню необхідності використання нестандартних підходів до вирішення різноманітних питань.

Використання означених форм роботи дозволяє студенту актуалізувати набуті знання, відчутти власну значущість у професії, налагодити контакти з майбутніми роботодавцями, зрозуміти їхні вимоги, усвідомити, що функціонування системи соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливими потребами вимагає взаємодії багатьох професіоналів: медичних працівників, соціальних педагогів, корекційних педагогів, психологів, юристів для допомоги дитині в її соціальному становленні, і стає можливим лише за умови інтеграційного взаємозв'язку державних соціально-педагогічних інститутів з іншими соціалізуючими інституціями суспільства. Роль соціального педагога в забезпеченні взаємодії полягає в координації та спрямуванні дій кожного із суб'єктів соціально-педагогічної підтримки.

Висновки і перспективи. Підсумовуючи вищесказане, можна визначити, що в наші дні передова методологія постійно розвивається та пропонує низку ефективних інструментів з просування навчання, що базується на дослідженнях. Такий підхід сприяє підвищенню наукового інтересу магістрів до даної проблеми, розуміння того, яким чином обрана галузь знань здійснює позитивний вплив на суспільство в цілому. Студенти можуть самостійно обирати тему, проводити власне наукове дослідження, обирати доцільні методи дослідження, результати якого можуть бути представлені на студентських конференціях, олімпіадах, конкурсах, стати базовими для подальших наукових пошуків, отримання дослідницьких грантів. Очікується, що майбутні фахівці зможуть ідентифікувати, аналізувати та вирішувати нестандартні проблеми, адаптуватися до змін у процесі реалізації програми професійного саморозвитку; включатися в інноваційні процеси; адекватно оцінювати власну професійну діяльність; брати відповідальність за наслідки організаційно-управлінських рішень.

Література

1. Безпалько О. В. Компетентнісний спектр майбутнього соціального педагога як основа професіоналізму [Електронний ресурс] / О. В. Безпалько // Проблеми освіти : збірник наукових праць. – Житомир ; К., 2015. – Вип. 84. – 356 с. – С. 60–64. – Режим доступу:

<http://elibrary.kubg.edu.ua/9861/>. – Назва з екрана.

2. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / Вайнола Р. Х. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 44 с. – Режим доступу:

<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/125/3/Vainola.pdf>. – Назва з екрана.

3. Веретенко Т. Г. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2 : навч. посіб. / Т. Г. Веретенко, О. М. Денисюк. – 2-ге вид., доповн. та переробл. – К. : Київськ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. – 128 с.
4. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Грабовенко Н. В. ; АПН України. Ін-т проблем виховання. – К. : Б. в., 2008. – 20 с.
5. На “Книжковому Арсеналі” представили книжку про особливих дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://hromadskeradio.org/tags/lyudy-z-osoblyvymy-potrebamy>;
<https://www.youtube.com/watch?v=FT4QzmOXfgY>. – Назва з екрана.
6. Національна доповідь “Про становище осіб з інвалідністю” [Електронний ресурс]. – К., 2013. – 197 с. – Режим доступу:
rodyna.at.ua/files/st.doc. – Назва з екрана.
7. Осмоловська О. Сонце в озері твоєму : казка укр. мовою для мол. та сер. шк. віку / Олена Осмоловська ; іл. Ольга Бутковська. – К. : Видавничий центр “12”, 2016. – 32 с. : іл.
8. Петрович Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрович. – Рівне : Видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
9. ЮНІСЕФ закликає думати перш за все про дітей, а не про інвалідність [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_24178.html. – Назва з екрана.
10. Юрків Я. І. Соціально-педагогічна робота з сім'ями розумово відсталих дітей : монографія / Я. І. Юрків ; Держ. закл. “Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”, 2010. – 342 с.

УДК 37.013.42

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Зінченко Т. В.

У статті подано систему практичної підготовки соціальних працівників на основі взаємодії керівників від вищого навчального закладу та досвідчених фахівців соціальних закладів під час проходження практики.

Ключові слова: практична підготовка, практика, керівництво практикою.

В статье представлена система практической подготовки социальных работников на основе взаимодействия руководителей от высшего учебного заведения и опытных специалистов социальных учреждений во время прохождения практики.

Ключевые слова: практическая подготовка, практика, руководство практикой.

This article presents a system of practical training of social workers on the basis of interaction of senior managers of a higher educational institution and experienced specialists of social institutions over the period of practice.

Key words: practical training, practice, practice management.

Постановка проблеми у загальному вигляді. У сучасному суспільстві різко зросли вимоги до освітньої та професійної підготовки молодого покоління. Ці вимоги потребують практичного застосування майбутніми соціальними працівниками своїх знань і вмінь надання соціальної допомоги, соціальних послуг, соціального обслуговування різних категорій клієнтів, які потрапили у складні життєві обставини, а також взаємодії з різними суб'єктами надання професійної соціальної допомоги. Оптимальним середовищем для цього є навчальні та виробничі практики у різних типах соціальних служб, організацій, установ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців приділяють увагу проблемі підготовки фахівців соціальної сфери. Так, О. В. Безпалько, М. А. Галагузова, А. Й. Капська займаються проблемою професійної діяльності соціального працівника; на думку Р. Х. Вайноли, професійна підготовка майбутніх соціальних працівників спрямована на соціальний захист та підтримку незахищених верств населення, підвищення рівня гуманізації соціального виховання, набуття молоддю соціального та професійного досвіду, забезпечення висококваліфікованими фахівцями соціальної та освітньої сфер [1, с. 46]; М. В. Сакурова наголошує на діяльності соціального працівника в закладах системи соціального захисту, охорони здоров'я, системи освіти, культури, пенітенціарної системи.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності та компонентів практичної професійної підготовки фахівців соціальної сфери у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка висококваліфікованих спеціалістів передбачає нерозривну єдність теоретичної і практичної підготовки протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі. Тому одним із найважливіших критеріїв ефективності роботи вищого навчального закладу у процесі підготовки фахівців є те, наскільки успішно випускники вишу можуть вирішувати у практичній діяльності найрізноманітніші завдання. Це, в свою чергу, залежить від того, наскільки глибоко вони оволоділи знаннями у відповідних галузях науки, вміннями і навичками застосування цих знань на практиці.

Специфіка підготовки спеціалістів соціальної роботи вимагає особливо ґрунтовної практичної підготовки. Тому студенти, майбутні соціальні працівники, проходять практику у різних типах соціальних закладів щороку. На першому курсі під час ознайомчої практики, яка проводиться без відриву від навчання протягом 1 тижня, студенти ознайомлюються у найбільш загальних рисах із системою соціальних служб в Україні в цілому, з мережею існуючих сьогодні соціальних закладів різних

типів. На другому курсі волонтерською практикою передбачено ознайомлення та включення студентів у практичну волонтерську діяльність з різними типами клієнтів. Проходження третьокурсниками навчальної практики, яка проводиться з відривом від навчання протягом 4 тижнів, передбачає більш глибоке і детальне ознайомлення студентів із специфікою роботи окремих типів соціальних закладів, спостереження й аналіз їх діяльності.

Виробнича практика, яка проводиться на IV курсі з відривом від навчання тривалістю 4 тижні, передбачає активне включення студентів-практикантів в роботу конкретного соціального закладу, виконання ними окремих доручень під керівництвом керівників з практики. Її продовженням є науково-дослідна практика, яка проводиться з відривом від навчання, тривалістю 2 тижні, і передбачає самостійну дослідницьку роботу студентів-практикантів у соціальних закладах, з урахуванням професійних інтересів студентів, а також підготовку до державного екзамену чи написання дипломної роботи.

У період проходження практики особливо інтенсивно відбувається процес формування професійних умінь і навичок майбутніх соціальних працівників, оскільки вона проводиться в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, і, фактично, являє собою організацію самостійної практичної діяльності, спрямованої на розв'язання конкретних професійних завдань.

Основними принципами організації практики є її систематичність, безперервність і зв'язок з вивченням теоретичних навчальних дисциплін. Практика організується і проводиться цілеспрямовано, з ускладненням її змісту і завдань, послідовним забезпеченням наступності методів та засобів її організації, керівництва практичною роботою студентів. Також важливими принципами організації практики є зв'язок з життям; відповідність змісту й організації вимогам, які висуваються до професії соціального працівника; комплексний характер, який передбачає реалізацію в процесі практики різноманітних функцій соціального працівника та ін.

Практика допомагає студентам краще зрозуміти можливості соціальної роботи, сприяє формуванню реалістичного підходу до майбутньої професійної діяльності.

Для успішної практичної підготовки студентів та ефективної реалізації усіх видів практик у процесі їх проходження встановлюються зв'язки між соціальними закладами і вишом, що, з одного боку, допомагає впровадженню нових елементів у діяльність соціальних закладів, а з іншого – сприяє вдосконаленню навчальних планів і програм практики у підготовці майбутніх спеціалістів. Залежно від того, на якому рівні соціальної активності знаходяться партнери, вони можуть реалізувати свою взаємодію в таких формах: інформаційний обмін; спільне проведення соціально спрямованих заходів; підтримка соціальних ініціатив; фінансування соціальної сфери [5, с. 178].

Для підвищення якості практичної підготовки студентів бази практики повинні відповідати певним вимогам: відповідати профілю підготовки фахівців; керівництво установи достатньо відкрите до прийняття студентів на практику; мати високий рівень розвитку техніки і технології, організації й культури праці; установа має надавати студентам відповідну інформацію повчального характеру; забезпечувати можливість послідовного проведення більшості видів практик при дотриманні вимог наступності; забезпечувати можливість проходження практики групою студентів; мати висококваліфікованих спеціалістів, здатних успішно виконувати обов'язки керівника практики, забезпечувати практичну підготовку майбутніх спеціалістів на належному рівні; підтримувати постійні контакти з вишом; бути розміщеними на незначній відстані від вишу (у межах міста, як виняток – за межами міста, області).

Основними базами практики спеціальності “соціальна робота” визначені: центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служба у справах дітей, територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг), управління праці та соціального захисту населення, центр зайнятості населення, дитячий будинок-інтернат для дітей з психофізичними обмеженнями, комунальний заклад “Обласний соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”, обласний центр соціально-психологічної допомоги, обласний соціальний центр матері та дитини “Батьки й дитина разом”.

Керівник бази практики визначає керівника практики або кількох керівників, якщо на практику направляється група студентів. Керівником практикою студентів призначається один з найбільш досвідчених і компетентних працівників, які є в штаті даного соціального закладу. Він допомагає студентам-практикантам протягом відносно короткого періоду часу не тільки детально ознайомитися з роботою закладу, але й довести, що студенти здатні самостійно працювати в цьому закладі на належному рівні. Керівник практики працює зі студентами, керуючись робочою програмою, підготовленою вишом, конкретно для кожного виду практики і погодженою попередньо з базою практики. Ця програма періодично поновлюється з урахуванням тих змін, які мають місце в соціально-економічному житті суспільства, в системі освіти, в організації навчального процесу в конкретному виші, а також з урахуванням тих доповнень, змін і побажань, які зроблені базою практики в результаті проведення попередньої. Керівник практики забезпечує різноманітність видів діяльності студентів під час практики, підбираючи разом з тим для кожного студента той вид роботи, який найбільш повно відповідає рівню його знань, умінь, особистим властивостям і нахилам, працює з групою, а також проводить індивідуальну роботу зі студентами: забезпечує професійне консультування студентів у процесі практики, веде систематичне спостереження і контроль за їх роботою, аналізує практичну роботу кожного студента, виявляє позитивне, допомагає виправити помилки, позбутися недоліків.

Для того щоб мати уяву про різні підходи, моделі, стилі соціальної роботи, студенти повинні спостерігати й аналізувати діяльність багатьох соціальних працівників, які обіймають різні посади.

Керівник практики соціального закладу забезпечує практичну підготовку студентів разом з керівником практики від вишу.

Керівник практики від вишу проводить настановчу конференцію для студентів перед початком практики, ознайомлює студентів із завданнями практики і вимогами до оформлення звітної документації, здійснює систематичний контроль за проходженням практики шляхом відвідування студентів на базах практики, безпосереднього спостереження за їх роботою, ознайомлення з документацією. В разі потреби він надає студентам консультативну та іншу допомогу, організує підведення підсумків практики, вносить зміни у робочу програму практики.

Цілі й завдання практики визначають спрямованість діяльності студентів і викладачів під час всього періоду практики. Основною метою практики є формування у майбутніх спеціалістів практичних професійних умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності у сфері соціальної роботи.

Кожний вид практики передбачає досягнення конкретних цілей, завдань практики, формування конкретних умінь і навичок.

Ознайомча практика (без відриву від навчання) проводиться на I курсі, її основна мета – загальне ознайомлення студентів із системою соціальної роботи в Україні в цілому. Під час проходження навчальної практики на III курсі студенти глибше ознайомлюються зі специфікою роботи окремих соціальних закладів. У результаті проходження ознайомчої та навчальної практик студенти закріплюють теоретичні знання, отримані під час вивчення навчальних дисциплін “Вступ до спеціальності”, “Теорія соціальної роботи”, “Етика соціальної роботи”, “Історія соціальної роботи”, “Соціалізація особистості”, “Правові основи соціальної роботи”, “Система організації соціальних служб”, “Соціальна і демографічна статистика” тощо, глибше усвідомлюють суть і значущість своєї майбутньої професії. Теоретична підготовка до виробничої та науково-дослідної практик на IV курсі здійснюється під час вивчення навчальних дисциплін “Соціальна робота з різними групами клієнтів”, “Методи соціальної роботи”, “Інноваційні моделі надання соціальних послуг”, “Соціальна реабілітація”, “Ведення професійних документів”, “Менеджмент соціальної роботи”, “Соціальна політика”, “Загальна соціологія” та інші.

Студенти-практиканти повинні знати основні державні нормативно-правові документи, які регулюють діяльність соціальних закладів, постанови, інструкції, розпорядження місцевих органів, які впливають на розвиток різних видів послуг в регіоні; сучасні тенденції в політиці соціального захисту населення; програми і цілі соціальної служби в країні, регіоні, місті; ресурси і послуги, які надаються суспільством; концепції і методи соціального планування; етичні стандарти в практиці

соціальної роботи; теорію і практику проведення спостережень, які використовуються в діяльності соціальних служб.

Студенти-практиканти також повинні знати організацію місцевої інфраструктури і розвитку соціальних служб, специфіку роботи конкретних соціальних закладів: охорони здоров'я, соціального захисту населення і т. д.

У процесі проходження різних видів практик відбувається інтенсивне формування професійних умінь і навичок, становлення фахівця соціальної роботи, здатного самостійно вирішувати ті чи інші питання на конкретних ділянках роботи.

Формування умінь і навичок соціальної роботи є цілісним процесом, який включає такі компоненти: усвідомлення студентом-практикантом значущості професійних умінь і навичок у діяльності соціального працівника; знання системи та обсягу професійних умінь і навичок, необхідних соціальному працівнику в сучасних умовах; знання способів оволодіння професійними вміннями і навичками; знання специфіки роботи в різному соціальному середовищі; знання національних особливостей побуту, народних традицій регіону і вміння використовувати це в соціальній роботі; знання порядку й організації опіки, усиновлення, позбавлення батьківських прав, направлення в спеціальні заклади; знання і вміння використовувати форми, засоби, методи соціального впливу; знання методики й технології соціального прогнозування та проектування, вміння використовувати це в реальних соціальних проектах; знання й вміння творчо використовувати передовий вітчизняний і зарубіжний досвід; знання конкретного досвіду діяльності територіальних органів і центрів соціального захисту населення та вміння використати це в практичній діяльності; знання методики дослідницької роботи при аналізі конкретних явищ і процесів у соціальній сфері, вміння використовувати отримані результати; вміння на науковій основі організувати свою працю, володіння методами збору інформації, її збереження й обробки (в тому числі й комп'ютерної); вміння знаходити нестандартні способи розв'язання задач; вміння забезпечувати зв'язки між особистістю та середовищем; вміння формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовувати зусилля клієнта на вирішення його власних проблем, завойовувати довіру клієнта, спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, бути посередником між конфліктуючими сторонами, вести переговори; вміння забезпечувати зв'язок між різними організаціями у наданні допомоги клієнту; вміння вести організаційно-управлінську, дослідно-аналітичну, науково-педагогічну і практичну діяльність на різних об'єктах професійної діяльності.

Соціальна робота – надзвичайно різнопланова діяльність, яка вимагає від соціального працівника оволодіння найрізноманітнішими вміннями і навичками. Більшість зарубіжних і вітчизняних вчених вважає, що незалежно від того, де буде здійснюватися соціальна робота, соціальний працівник повинен оволодіти вміннями: чітко визначати суть проблеми; виробляти відповідний план дій; забезпечувати практичну реалізацію плану; давати правильну оцінку результатам виконаної роботи. У цьому полягає суть всієї практичної соціальної роботи як з окремими індивідами, так і з групами. Первинні вміння і навички, необхідні для забезпечення цієї роботи на відповідному професійному рівні, формуються у майбутніх спеціалістів під час проходження ними практики у різних типах соціальних закладів. Цьому сприятиме тісна взаємодія між навчальним закладом і базами практик у процесі підготовки, організації, проведення, оцінювання роботи студентів-практикантів, підведення підсумків з метою удосконалення усіх ланок проходження практики, внесення змін до робочих програм усіх видів практик з урахуванням потреб і вимог швидкозмінного сучасного суспільства.

У процесі проходження практики здійснюється контроль за ходом практики, який має на меті виявлення й надання студентам необхідної допомоги у виконанні завдань практики. Контроль практики здійснюється з боку вищого навчального закладу методистом практики, завідувачем фахової кафедри, деканом (представником деканату – відповідальним за організацію та проведення практик), відділом практики університету.

Рушійною силою процесу формування системи загальнопрофесійних знань, умінь, навичок є потреба студентів у теорії та практиці соціальної роботи, в інтересі до оволодіння знаннями й вміннями, що стимулює активність майбутніх соціальних працівників на заняттях і в період практики. Інтерес до теорії соціальної роботи та

практичної діяльності є необхідною умовою, важливим компонентом процесу формування системи загальнопрофесійних знань, умінь, навичок майбутніх соціальних працівників, вираженням інтелектуально-емоційного і дієвого ставлення до професійної діяльності.

Розглядаючи загальну професійну підготовку студентів спеціальності “соціальна робота” як цілісний процес формування системи загальнопрофесійних знань, умінь, навичок, слід виділити комплексний критерій – критерій системності загальнопрофесійних знань, умінь, навичок, який дає цілісну характеристику рівня загальнопрофесійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної роботи, відображає їх взаємозв'язок. Показниками системності знань студентів можуть бути: рівень засвоєння основних ідей, положень, понять, фактів у сфері соціальної роботи; рівень теоретичного осмислення способів організації практичної професійної діяльності; рівень оперування теоретичними знаннями, використання їх у практичній діяльності; рівень розвитку інтересу до теорії соціальної роботи. Показниками системності загальнопрофесійних умінь можуть бути: якість окремих професійних умінь та їх сукупність, рівень їх взаємозв'язку і переносу; рівень кореляції з теоретичними знаннями; рівень самостійності в творчій практичній діяльності: рівень інтересу до практичної професійної діяльності у сфері соціальної роботи. Формування знань, умінь і навичок здійснюється у процесі діяльності (пізнавальної та практичної), їх якість перебуває у прямій залежності від характеру діяльності.

Висновки. Таким чином, усі види практик, передбачені навчальним планом підготовки соціальних працівників, спрямовані на формування професійних умінь і навичок майбутніх фахівців. Важливою умовою підвищення ефективності підготовки до самостійної професійної діяльності виступає партнерська взаємодія між усіма ланками: керівниками від вищого навчального закладу, досвідченими фахівцями соціальних закладів та студентами під час проходження усіх видів практики.

Література

1. Вайнола Р. Х. Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу : навчальний посібник / Р. Х. Вайнола. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 140 с.
2. Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студентов / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
3. Самойленко О. Г. Організація практичної підготовки студентів у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя : методично-інформаційні матеріали / О. Г. Самойленко, О. С. Філоненко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 36 с.
4. Самойленко О. Г. Положення про проведення практики студентів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя / О. Г. Самойленко, О. С. Філоненко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 18 с.
5. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
6. Урсол О. В. Формування культури професійного спілкування у майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних методів навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Урсол Оксана Володимирівна. – К., 2012. – 15 с.

УДК 378.016:36

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПАРТНЕРСТВА З НЕДЕРЖАВНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Конончук А. І.

У статті розглянуто аспекти професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери; визначено сутність і принципи соціального партнерства; виокремлено мету, функції недержавних організацій щодо держави, бізнесу і своїх клієнтів; зазначено зміст теоретичної бази та окремих навчальних дисциплін, спрямованих на підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери до партнерської взаємодії з недержавними організаціями.

Ключові слова: громадянське суспільство, партнерство, недержавна організація, громадська організація, професійна підготовка соціальних працівників.

В статье рассмотрены аспекты профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений к партнерству с негосударственными организациями социальной сферы; определена сущность и принципы социального партнерства; выделены цель, функции негосударственных организаций в отношении государства, бизнеса и своих клиентов; указано содержание теоретической базы и отдельных учебных дисциплин, направленных на подготовку будущих специалистов социальной сферы к партнерскому взаимодействию с негосударственными организациями.

Ключевые слова: гражданское общество, партнерство, негосударственная организация, общественная организация, профессиональная подготовка социальных работников.

The article discusses aspects of professional training of higher school students for partnership with NGOs in the social sphere. It defines the essence and principles of social partnership and determines the goal and functions of NGOs in relation to the state, business and their clients. It also states the content of the theoretical basis and academic disciplines aimed at preparing future specialists in the social sphere for partnerships with NGOs.

Key words: civil society, partnership, non-governmental organization, public organization, professional training of social workers.

Постановка проблеми. Загострення низки проблем життєдіяльності людини у сучасному світі висунуло на порядок денний питання щодо масової підготовки спеціалістів у галузі соціального захисту, соціальної підтримки різних груп населення. Загальні тенденції розвитку цього процесу не обійшли й Україну, де за роки незалежності особливо відчутними стали економічна нестабільність, зниження рівня життя, девальвація моральних норм і цінностей у суспільстві, які обумовлюють потреби окремих груп населення у соціальній допомозі, підтримці і захисті. У таких умовах зростає важливість професійної підготовки висококваліфікованих фахівців соціальної сфери – соціальних працівників, які мають ґрунтовну теоретичну підготовку та володіють різними технологіями соціальної роботи. Це спонукає науковців і практиків до пошуку шляхів навчання соціальних працівників на основі оптимізації стратегії соціальної освіти, її глибокої спеціалізації й технологізації.

Багатогранність завдань соціальної роботи потребує від майбутніх спеціалістів оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями та якостями, які б дозволяли найбільш результативно розв'язувати основні завдання соціальної практики та вимоги розвитку громадянського і демократичного суспільства.

Ефективність здійснення професійної діяльності соціальними працівниками залежить від багатьох умов, серед яких важливе місце належить вмінням залучати до вирішення соціальних проблем як державні установи і заклади, органи державного управління, так і незалежні, сильні недержавні організації соціальної сфери

(НДО). Соціальна сфера України останніми роками переживає період великих змін. І, мабуть, чи не найважливіша з них – це виникнення великої кількості різноманітних недержавних організацій, зростання їхньої активності та впливу на різні сторони життєдіяльності суспільства. Під словами “недержавні організації соціальної сфери” розуміють неприбуткові, не керовані державою, некомерційні організації, які декларували вирішення соціальних проблем узагалі чи проблем окремих груп користувачів як свою місію [9, с. 130]. Згідно з законодавством України, вони можуть мати такі форми: громадські організації, благодійні організації, благодійні фонди, предметні спілки. Це об’єднання людей, які зібралися разом, щоб допомогти собі та іншим без мети отримати прибуток, які, об’єднавшись, мають намір щось змінити у своєму житті самостійно. Фактично – це розвиток нових форм участі громади у вирішенні соціальних проблем. Така співпраця сьогодні має здійснюватися на якісно новій основі, консолідації зусиль усіх зацікавлених сторін, яка визначається фахівцями як соціальне партнерство – “... об’єднання зусиль різних суб’єктів (соціальних партнерів) заради спільно визначених цілей, що передбачає низку спільних дій, спільний пошук шляхів розв’язання наявних проблем або нових можливостей і їх реалізацію. Розрізняють партнерство у широкому сенсі (міжсекторальне партнерство) як відносини щодо розподілу та використання ресурсів у соціальній сфері, що існують між трьома секторами (партнерами): державними, комерційними і громадськими; у вузькому сенсі (трудова партнерство або соціальний діалог) як систему колективних відносин між найманими працівниками, роботодавцями, виконавчою владою, які виступають сторонами партнерства у ході реалізації їх соціально-економічних прав та інтересів” [3, с. 228–229].

Аналіз досліджень і публікацій. Питаннями, пов’язаними із соціальним партнерством, займалися багато західних науковців, таких як Р. Дарендорф, Р. Дарт, К. Девіс, А. Колот, Д. Ньюстром, Е. Шейн, а також вітчизняні вчені, серед яких слід зазначити А. Базиліюк, Д. Богиня, І. Василюк, М. Ведерникова, В. Давиденко, В. Дементова, В. Жукова, Е. Лібанова, Н. Нижник, Г. Семігіна, Р. Тульчинського, В. Цвих та інших. Питання партнерства соціальних працівників з недержавними організаціями досліджували О. Безпалько, В. Виговський, А. Гулевська-Черниш, І. Зверєва, Н. Кабаченко, А. Капська, Р. Кравченко, Г. Лактіонова, Т. Семігіна, Т. Черкашина, Н. Штика та ін.

Філософи XVII–XIX століття залишили велику методологічну спадщину, що допомагає розкрити зміст проблеми соціального партнерства (П. Гольбах, Дж. Локк, Ш.-Л. Монтеск’є, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Історичний внесок у розробку розглянутих проблем взаємин суспільства і держави та можливості вибудовування стійкої системи партнерських відносин в суспільстві зробили філософи М. Бердяєв, М. Данилевський, І. Ільїн, П. Сорокін, Л. Карсавін, М. Лоський, В. Соловйов та інші.

Значну увагу дослідники приділяли проблемам створення і розвитку системи соціального партнерства. Так, В. А. Міхеєв вважає соціальне партнерство цивілізованою системою суспільних відносин у суспільно-трудовій сфері, яка будується на узгодженні і захисті інтересів працівників, роботодавців, органів державної влади та місцевого самоврядування на основі договорів, компромісу, консенсусу з актуальних проблем економічного, соціально-політичного життя [5, с. 54]. На думку П. М. Третьякова, соціальне партнерство – це прийнятний для соціальних суб’єктів варіант відносин, міра консенсусу їхніх потреб, інтересів, ціннісних орієнтирів, заснованих на принципах соціальної справедливості [2, с. 73–74]. Л. Г. Гусякова розглядає соціальне партнерство як один із видів соціальної технології. На думку автора, це процес взаємодії соціального працівника і клієнта, який виступає у формі соціального партнерства, спрямованого на запобігання та вирішення соціальних конфліктів [4, с. 54–55]. Проте аналіз багатьох наукових розробок, присвячених системі соціального партнерства, свідчить про недостатню розробленість теоретичних досліджень щодо підготовки соціальних працівників здійснювати взаємодію з фахівцями різних організацій на основі визнання єдності інтересів для досягнення спільної мети. Тому **метою статті** є визначення теоретичних аспектів професійної підготовки соціальних працівників до партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових досліджень щодо співпраці соціальних працівників із різними установами свідчить, що вирішити значну кількість проблем своїх клієнтів їм вдається саме завдяки партнерству з недержавними

організаціями. До таких проблем перш за все можна віднести: допомогу сім'ям з дітьми у період військового конфлікту, захист прав вимушених переселенців, допомогу людям із обмеженими можливостями, ВІЛ-інфікованим та хворим на СНІД, наркозалежним, делінквентам і маргіналам, профілактику та боротьбу з насильством у сім'ї та протидію торгівлі людьми, вирішення проблеми соціального сирітства, діяльності інтегрованих соціальних служб, реалізацію ідеї гендерної рівності жінок і чоловіків та ін.

Відкрите дієве партнерство між користувачами і професіоналами повинне завжди звертатися до питання співпраці з різними групами населення, залучаючи представників різної статі, раси, нозологій і т. д. і знаходження спільного. Цей процес визнає наявність відмінностей у владі і ресурсах. Деколи цей процес може спричиняти дискомфорт, але він дозволяє знаходити міцні сторони різності, що дає можливість особам (організаціям) знайти спільність.

Під час створення партнерських стосунків увагу необхідно зосереджувати на дотриманні принципів дії, які включають: партнерство починається з духу співпраці та особистих можливостей; партнерство потребує чіткого напрямку дій і спільних зобов'язань; ефективне партнерство залучає працю всіх учасників; довір'я – основа ефективних партнерств, що існують; ефективне партнерство залучає обставини та відносини, а це сприяє участі усіх партнерів (основними елементами є повага, вислуховування та ефективні процеси); ефективне партнерство задіює обмін цінними ресурсами.

Вищезазначені принципи партнерства забезпечують рівноправність та відкритість вступу всіх суб'єктів партнерства до партнерства. Для більшості користувачів партнерство означає рівність, а професійне партнерство означає участь. Це створює складний парадокс між користувачами і професіоналами. Слід мати на увазі, що користувачі приносять досвід життя, а професіонали володіють науковими знаннями і вміннями.

Зважаючи на досить широке поле професійної діяльності соціального працівника, в тому числі й враховуючи необхідність партнерської взаємодії з недержавними організаціями, досить важливо майбутнім фахівцям оволодіти як теоретичним базисом, так і брати участь у громадській діяльності ще на етапі професійної підготовки у ВНЗ. Одним із напрямів такої громадської діяльності студентів є волонтерство. Також важливо зазначити, що за останні роки значно зросла кількість молоді, яка вступає до недержавних організацій, веде активне громадське життя, прагне внести свій вклад у процес покращення соціального становища громадян України. Така добровільна і безкорислива діяльність дозволяє майбутнім фахівцям відчувати свою значущість для суспільства, зрозуміти основні механізми здійснення суспільно корисної діяльності, розвинути навички міжособистісної комунікації, взаємодії з професіоналами, лідерські здібності, ознайомитися з новими технологіями і методами роботи, а також отримати оцінку своїх професійних якостей клієнтами, колегами, фахівцями, що сприяє самоутвердженню їх як спеціалістів і як особистостей. Тому майбутні соціальні працівники повинні мати ґрунтовну теоретичну базу, а саме отримати знання щодо: розвитку громадянського і демократичного суспільства; основ соціальної політики держави та соціально-правового захисту різних верств населення; основ соціології, психології, педагогіки; основних закономірностей розвитку та формування особистості; специфіки потреб та інтересів різних вікових груп населення; специфіки роботи у різних мікросоціумах; особливостей роботи з різними типами сімей, вразливими категоріями населення; сучасного стану і тенденцій розвитку недержавних організацій в Україні та за кордоном; функцій державних і недержавних організацій у системі соціальної роботи; особливостей та базових характеристик соціального партнерства у професійній соціальній роботі. У цьому контексті вважаємо за доцільне введення до програми професійної підготовки соціальних працівників навчальних дисциплін, які окреслювали б вузлові теоретичні і прикладні питання партнерства з недержавними організаціями соціальної сфери, зумовлені особливостями розвитку сучасного суспільства й необхідністю розв'язання актуальних завдань досягнення соціальної справедливості і спонукання всіх верств населення до активної життєвої позиції. Це такі навчальні дисципліни, як "Соціальне партнерство", "Недержавні організації соціальної сфери" тощо. Так, наприклад, орієнтовний навчально-тематичний план курсу "Соціальне партнерство"

може включати розгляд таких питань: сутність соціального партнерства у широкому та вузькому сенсі; предмет партнерства; типи партнерства; принципи партнерства; завдання і труднощі партнерства; технологія вирішення проблем партнерської взаємодії; партнерство як міжсекторальна взаємодія громадянського суспільства; моделі соціального партнерства в зарубіжних країнах; організаційно-правові засади розвитку партнерства в соціальній сфері України.

Також пропонуємо орієнтовний навчально-тематичний план курсу “Недержавні організації соціальної сфери”, де презентувати наступні питання: визначення понять (термінології) відповідно до наукових досліджень та чинних законодавчих актів (недержавна організація, громадянське суспільство, третій сектор, громадські організації, благодійні організації, благодійні фонди, кредитні спілки); законодавча база діяльності недержавних організацій соціальної сфери; види діяльності громадських організацій; особливості діяльності недержавних організацій в Україні; організація та діяльність груп самодопомоги; роль недержавних організацій у розв’язанні соціальних проблем територіальних громад; форми співпраці недержавних організацій з органами місцевого самоврядування; кількісні та якісні параметри недержавних організацій в Україні.

Для соціального працівника дуже важливо бути обізнаним з етикою партнерства, відповідати її вимогам. Це правила поведінки, які передбачають ефективну взаємодію на основі визнання спільності інтересів для досягнення спільної мети. Принципи етики партнерства вимагають: прийняття еволюційної різноманітності; наявності самостійного творчого мислення; реалізації принципу узгодженості і доповнення; відсутності страху перед необхідністю самостійного мислення і дії; об’єднання вільних, самостійних, творчих людей на основі доповнення і не насилля; відсутності агресії по відношенню до того, хто думає інакше; готовності думати і діяти самостійно та відповідати за результат; наявності індивідуального творчого продукту для погодження, активності учасників процесу; взаємодії у спільній справі [10].

Ці знання реалізуються у практичній діяльності соціальних працівників. Вони тісно пов’язані з уміннями, які становлять операційний компонент готовності до соціальної роботи і набуваються як під час проходження різних видів практик, так і під час участі у громадській роботі.

Варто зазначити, що більшість недержавних організацій, як і установи соціальної сфери, мають на меті вирішення соціальних проблем громадян, сприяння всебічному розвитку особистості кожної людини, задоволення економічних, психологічних, соціокультурних та інших важливих потреб. У своїй роботі недержавні організації керуються очікуваннями та інтересами своїх клієнтів, мають великий досвід надання їм допомоги, користуються довірою місцевих громад. Завдяки безпосередній наближеності до клієнтів вони можуть виконувати специфічні функції, які держава або не може виконувати, або їх організація буде вимагати значних адміністративних і фінансових ресурсів [11].

Функції недержавних організацій відносно держави:

- опозиційна – спрямована на розлад державних планів і програм, що негативно впливають на суспільні перетворення (акції протесту, використання ЗМІ для формування громадської думки тощо);

- творча – недержавні організації розвивають власні програми у напрямку розширення послуг для різних верств населення. При виконанні цієї функції дані організації по відношенню до державних структур виступають у ролі співдиректора тих державних служб, які надають населенню послуги.

Функції відносно бізнесу: бізнес для недержавних організацій є одним із джерел фінансування. У той же час вони можуть створювати сприятливі умови для розвитку підприємництва та інфраструктури підтримки бізнесу (особливо малих підприємств).

Функції відносно інтересів членів своєї організації або її клієнтів: громадські організації захищають своїх членів (клієнтів) від державних структур та несприятливих соціальних умов. Функція допомоги знаходить своє вираження в тому, що громадські організації за допомогою владних структур надають можливість своїм членам (клієнтам) вирішувати власні особисті проблеми, спрямовуючи їх дії у правильне русло.

Загалом функції недержавних організацій визначають взаємовідносини з державою, бізнесом і, відображаючи власні інтереси, потреби своїх членів (клієнтів), у кінцевому результаті спрямовані на зміцнення демократичних процесів у суспільстві, які нададуть людям зі спільними цінностями та інтересами можливість об'єднатися з метою захисту своїх прав.

Висновки. Таким чином, діяльність недержавних організацій, як і фахівців соціальної сфери, передбачає вирішення складних соціальних проблем. Будучи обізнаними з теоретичними основами, функціонуванням недержавних організацій та практикою їх роботи, соціальним працівникам буде легше вибудовувати стратегію і тактику майбутньої професійної діяльності щодо вирішення тих чи інших проблем своїх клієнтів. Велике значення у цьому контексті також має і їх обізнаність з особливостями діяльності недержавних організацій, які спрямовані на вирішення проблем конкретної категорії населення, що може допомогти прискорити процес надання допомоги та підвищити її ефективність. Тому у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників необхідно обов'язково приділити увагу їх ознайомленню з особливостями діяльності недержавних організацій, сутністю та технологією партнерства у вирішенні соціальних проблем населення. Створення партнерств сприяє підтримці в громаді, що відіграє позитивну роль у відстоюванні прав, розробці програм і ліквідації прогалин у системі надання послуг вразливим категоріям клієнтів. Партнерство створює почуття цілісності і спільності напрямів діяльності, а також дієвої участі державних установ, підприємств і недержавних організацій у розбудові громадянського суспільства. Відповідні зміни, стан задоволеності громадян захистом їх прав та інтересів і будуть предметом наших подальших наукових досліджень.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
2. Доценко И. Г. Социально-педагогическая деятельность: от классики до современности / И. Г. Доценко // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 48–55.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. ; Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
4. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 1999. – 147 с.
5. Михеев В. А. Основы социального партнерства: теория и политика : навч. посіб. / В. А. Михеев. – М. : Испит, 2001. – 443 с.
6. Павлик Н. П. Базові характеристики соціального партнерства / Н. П. Павлик // Соціальне партнерство у професійній підготовці соціальних педагогів / за заг. ред. С. М. Коляденко. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2010. – С. 44–46.
7. Саранська Г. М. Соціальне партнерство як філософська категорія / Г. М. Саранська // Філософія науки: традиції та інновації. – 2012. – № 1 (5). – С. 19–28.
8. Семигіна Т. В. Робота в громаді: практика й політика / Т. В. Семигіна. – К. : КМ "Академія", 2004. – 180 с.
9. Соціальна робота в Україні: перші кроки / за ред. В. Полтавця. – К. : Вид. дім КМ "Academia", 2000. – 236 с.
10. Третий сектор: ответы на часто задаваемые вопросы : справочник. – Чернишов : Центр АХАЛАР, 2000. – 36 с.
11. Черкашина Т. О. Недержавні громадські організації як суб'єкт надання соціальної допомоги населенню [Електронний ресурс] / Т. О. Черкашина. – Режим доступу: [http://visnyk-ppsp.kpi.ua/ru/2010-2/10%20%202\(6\)%-20-%2016.pdf](http://visnyk-ppsp.kpi.ua/ru/2010-2/10%20%202(6)%-20-%2016.pdf). – Назва з екрана.

УДК 37.013.42

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДЕЗАДАПТОВАНИХ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Костіна В. В.

У статті визначено суть поняття “формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді”, проаналізовано досвід роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді, визначено її сутність та особливості в умовах різних соціокультурних осередків, а також наведено ефективні засоби збереження та зміцнення здоров'я у дітей та молоді; розкрито основні напрями у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді; виділено її компоненти в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу.

Ключові слова: формування здорового способу життя, дезадаптовані діти, професійна підготовка.

В статье определена суть понятия “формирование здорового образа жизни у дезадаптированных детей и молодежи”, проанализирован опыт работы по формированию здорового образа жизни у дезадаптированных детей и молодежи, определены ее сущность и особенности в различных социокультурных условиях, а также приведены эффективные средства сохранения и укрепления здоровья у детей и молодежи; раскрыты основные направления в содержании профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к работе по формированию здорового образа жизни у дезадаптированных детей и молодежи; выделены ее компоненты в условиях образовательной среды высшего учебного заведения.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, дезадаптированные дети, профессиональная подготовка.

The article defines the essence of the concept of “forming a healthy lifestyle in maladjusted children and youth”, analyzes the experience of work on the formation of a healthy way of life of maladjusted children and youth, determines its nature and characteristics in different socio-cultural environments, and describes effective means of health promotion for children and youth. It also reveals the main directions of professional training of future specialists in social sphere for the promotion of healthy lifestyle in maladjusted children and youth and highlights its components in an educational environment of a higher educational institution.

Key words: formation of a healthy lifestyle, maladjusted children, professional training.

Постановка проблеми. Формування здорового способу життя є одним із пріоритетних завдань не тільки соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, а й соціальних працівників, які сприяють укріпленню та зміцненню здоров'я населення у різних соціокультурних середовищах. Враховуючи вищезазначене, актуальною соціальною проблемою є підготовка фахівців соціальної сфери, здатних забезпечити успішну організацію професійної діяльності з формування здорового способу життя у дітей та молоді.

Аналіз сучасних наукових досліджень показав, що здоров'я людини є складним феноменом, який може розглядатися як філософська, соціальна, психологічна, соціально-педагогічна, економічна, біологічна, медична категорія, а також індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, що є динамічним та взаємодіє з навколишнім середовищем, яке постійно змінюється. Узагальнення підсумків досліджень залежності здоров'я дітей та молоді від різних чинників дозволяє стверджувати, що найбільш впливовими є умови і спосіб життя.

Аналіз наукової літератури з проблеми формування здорового способу життя дітей та молоді засвідчив, що дослідженими є такі аспекти проблеми: питання стилю

життя молоді, прищеплення їй навичок та культури здорового способу життя, організації профілактичної роботи у дитячому та молодіжному середовищі (О. Балакірева, Г. Бевз, О. Безпалько, О. Вакуленко, Ю. Галустян, Л. Жаліло, І. Зверева, Н. Комарова, О. Стойко, А. Царенко, О. Яременко та інші); питання діагностування проблем та специфіки формування здорового способу життя у молодіжному середовищі (О. Белишев, Н. Романова, Т. Семигіна тощо). Однак проблема підготовки майбутніх фахівців соціального профілю до роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді ще не є дослідженою в повному обсязі й потребує детального розгляду.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті – визначення напрямів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді в умовах різних соціокультурних осередків. Завданнями статті є: визначення сутності та особливостей роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді, аналіз та узагальнення досвіду роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді у різних соціокультурних осередках; виокремлення основних напрямів та засобів у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді.

Результати теоретичного аналізу. Сучасна наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує чотири його сфери, або складові: фізичну, психічну, соціальну та духовну [1; 3; 5; 10]. Як зазначають дослідники, ці складові є невід'ємними одна від одної, вони тісно взаємопов'язані і у сукупності визначають стан здоров'я людини. Фізичне здоров'я дітей та молоді визначають такі чинники, як індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, фізіологічні функції організму в різних умовах спокою, руху, довкілля, генетична спадщина, рівні фізичного розвитку органів і систем організму дітей та молоді.

До сфери психічного здоров'я дітей та молоді відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей, наприклад збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя дітей та молоді залежить від їхніх потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я дітей також пов'язано з особливостями їхнього мислення, характеру, здібностей. Всі ці складові і чинники обумовлюють особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, імовірність появи стресів, афектів тощо.

Духовне здоров'я дітей та молоді залежить від розвитку їхнього духовного світу, сприйняття складових духовної культури людства – освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Формування свідомості дітей та молоді, їхньої ментальності, визначення життєвої позиції, самоідентифікація, пошук сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей у контексті власних ідеалів і світогляду – все це визначає стан духовного здоров'я дітей та молоді.

Соціальне здоров'я дітей та молоді залежить від економічних чинників, їхніх стосунків із структурними одиницями соціуму – сім'єю, організаціями, через які відбуваються соціальні зв'язки (навчання, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо). Крім того, на соціальне здоров'я дітей та молоді впливають: міжнетнічні стосунки, різниця у доходах різних соціальних категорій суспільства, рівень матеріального виробництва, техніки і технологій. Ці чинники і складові, діючи у сукупності, сприяють появі у дітей та молоді відчуття соціальної захищеності (або незахищеності), що суттєво впливає на стан їхнього здоров'я. Але оскільки діти та молодь ще не в змозі бути економічно та політично незалежними соціальними суб'єктами, то на стан їхнього соціального здоров'я усі вищезазначені чинники впливають опосередковано через сім'ю та найближче оточення. Тому особливого занепокоєння та додаткової уваги з боку фахівців соціальної сфери потребують діти та молодь з сімей "групи соціального ризику", а також "діти вулиці", що мають певні ознаки дезадаптації.

Як стверджують Е. Казін, Г. Блінова, Н. Литвинова, фактори, що визначають здоров'я людини, можна розподілити на дві групи [5, с. 41]: 1) умови, що впливають на формування здоров'я населення (інформація про характер реалізації генофонду, про стан навколишнього середовища, про спосіб життя), що мають вивчати суспільні та природничі науки; 2) показники здоров'я індивідів або популяцій, які має вивчати

медична галузь. Цілком поділяємо точку зору авторів та вважаємо необхідним для забезпечення належного рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до здоров'язберігаючої діяльності серед дезадаптованих дітей та молоді опанування ними основами формування здорового способу життя. В межах циклу професійної підготовки нами розроблено комплекс засобів, що передбачає прослуховування майбутніми фахівцями соціальної сфери таких спецкурсів: "Формування здорового способу життя", "Використання народних традицій у роботі з дезадаптованими дітьми та молоддю", "Соціально-педагогічне проектування виховного середовища для дезадаптованих дітей та молоді", "Проектна діяльність дитячих та молодіжних громадських організацій з формування здорового способу життя", а також тренінгових занять з фахівцями соціальних інституцій, що здійснюють діяльність з формування здорового способу життя у дітей та молоді та партнерську взаємодію з ними в межах педагогічної практики.

Е. Казін, Г. Блінова, Н. Литвинова розглядають здоровий спосіб життя як систему, що складається з трьох підсистем [5]: 1) культура харчування (це визначальний і системоутворювальний компонент, що має позитивний вплив на два останніх компоненти); 2) культура рухів (до оздоровчих рухів відносять тільки аеробні фізичні вправи (ходьба, біг підтюпцем, плавання, катання на лижах, робота на присадибній ділянці) у природних умовах, що вміщують у себе очищувальні процедури та загартовувальні водні процедури); 3) культура емоцій (до емоцій, що руйнують здоров'я, відносять заздрість, страх тощо, а до позитивних – сміх, радість, любов, відчуття подяки, які зберігають здоров'я, сприяють успіху). Врахування вищеозначених ідей у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери вимагає формування відповідної вищеозначеним трьом напрямкам системи знань, умінь та навичок, що забезпечать їхню готовність до професійної діяльності з формування здорового способу життя у дітей та молоді.

До основоположних принципів здорового способу життя автори відносять [5, с. 52]: біологічні (віковий, енергетичний, укріплювальний, ритмічний, аскетичний); соціальні (естетичний, моральний, вольовий, самообмежувальний). Однією з найголовніших причин, що призводять до невиконання вищеозначених принципів у житті людини, є відсутність сформованої з раннього дитинства мотивації на збереження й укріплення власного здоров'я. Як стверджують психологи, для переходу до здорового способу життя корисним є перепрограмування психіки (з хвороб на здоров'я) й формування позитивного образу "Я". Автори зазначають, що, незважаючи на індивідуальність шляху кожної людини до здорового способу життя, можна визначити його ефективність, враховуючи низку біосоціальних критеріїв [5, с. 53]: а) оцінку морфофункціональних показників здоров'я (рівень фізичної підготовки, рівень адаптивних можливостей людини); б) оцінку стану імунітету (кількість застудних захворювань, інфекційних хвороб протягом певного періоду); в) оцінку адаптації до соціально-економічних умов життя (врахування ефективності професійної діяльності, успішності діяльності та її "фізіологічної вартості", психофізіологічних особливостей, активності виконання сімейно-побутових обов'язків, широти й проявів соціальних й особистісних інтересів); г) оцінку рівня валеологічної грамотності (ступінь сформованості настанови на здоровий спосіб життя – психологічний аспект; рівень валеологічних знань – педагогічний аспект; рівень засвоєння практичних знань та навичок, що пов'язані з підтриманням і укріпленням здоров'я – медико-фізіологічні та психолого-педагогічні аспекти; вміння самостійно побудувати індивідуальну траєкторію здоров'я й програму здорового способу життя). Беручи за основу запропоновані авторами критерії, вважаємо можливим їх використання з певною корекцією стосовно врахування особливостей дитячого та молодіжного віку. Так, показниками адаптованості до соціально-економічних умов життя є: врахування ефективності навчальної діяльності, її успішності та "фізіологічної вартості", психофізіологічних особливостей, активності виконання обов'язків у сім'ї, широти й проявів соціальних й особистісних інтересів.

Здоров'я людини в Україні розглядається як одне з найголовніших немайнових благ особи [6]. Статтею 3 Конституції України здоров'я людини, як і її життя, особиста честь і гідність, недоторканність та безпека, визначене найвищою соціальною цінністю. Згідно зі статтею 49 Конституції України, кожен має право на охорону здоров'я. Однак, за даними досліджень, проведених Державним інститутом розвитку сім'ї та молоді Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, за фінансової

підтримки ЮНІСЕФ, спрямованих на вивчення способу життя української молоді, можна спостерігати певне парадоксальне явище в сучасному суспільстві: з одного боку – абсолютно позитивне ставлення до факторів здорового способу життя, а з іншого – їх слабе виконання в реальному житті. Отримані результати свідчать, що сучасна українська молодь незалежно від віку, статі та місця проживання називає здоров'я важливою цінністю свого життя; майже 40 % респондентів вважають здоров'я найважливішим у своєму житті, проте відповіді респондентів на інші питання засвідчують певну декларативність висловленої цінності здоров'я. Так, тільки третина молоді стверджує, що вона добре піклується про своє здоров'я. При цьому із віком піклування про власне здоров'я слабшає: з-поміж молоді 14–17 років кількість тих, хто добре дбає про власне здоров'я, становить 44,4 %; в групі 18–24 років частка таких респондентів зменшується до 33,3 %, а в групі 25–35 років – до 27,1 % (в цій віковій групі чимало людей сімейних і таких, що мають дітей, для яких вони слугують взірцем поведінки, прищеплюючи їм певні навички та цінності життя) [9, с. 141]. Тому важливим чинником можна виділити не відсутність валеологічної освіченості, а низьку валеологічну активність, або поведінкову пасивність самої дитини чи молодої людини. Враховуючи вищезазначене, важливим напрямом професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю зі збереження та зміцнення рівня їхнього здоров'я є формування їхньої готовності до здійснення масової соціально значущої та цікавої у молодіжному середовищі дозвілєвої валеологічної діяльності з використанням різних видів спорту та активного відпочинку.

Важливим документом, що сприяє здійсненню діяльності з формування здорового способу життя дітей та молоді, є Указ Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя”, яким затверджено основні напрями державної діяльності у зазначеній сфері, утворено Всеукраїнську координаційну раду з питань розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян. На виконання даного Указу розроблено Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства, яка затверджена постановою Уряду від 15 вересня 1999 року № 169711. У контексті вищезазначеного важливим у підготовці фахівців соціальної сфери до роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю є забезпечення їхньої готовності до здійснення етнокультурної діяльності, що сприятиме збереженню та зміцненню здоров'я. В межах навчальної дисципліни “Етнопедагогіка” нами розроблено цикл практичних занять, що дозволяють майбутнім фахівцям соціальної сфери опанувати техніки та методики виготовлення оберегів (ляльок, предметів ужитку тощо), які допоможуть їм в організації дозвілєвої валеологічної діяльності з дезадаптованими дітьми та молоддю та створенні виховного здоров'язберігаючого середовища у різних соціокультурних осередках.

Сучасною психосоматичною медициною накопичено велику кількість експериментальних даних, що свідчать про зв'язок здоров'я людини з її характером та способом життя. Так, за даними англійського психолога М. Аргайла, рівень здоров'я й загального задоволення життям пов'язаний з наступними факторами [1]: 1) велика кількість соціальних зв'язків і дружніх контактів; 2) міцна сім'я; 3) цікава та бажана (улюблена) робота, що приносить моральне задоволення (безробіття, навпаки, негативно впливає на здоров'я); 4) активні заняття фізичними вправами на свіжому повітрі, які знижують рівень тривоги та депресії, кров'яний тиск та ризик серцево-судинних захворювань, а також нормалізують вагу; 5) особливий склад особистості, що характеризується високою впевненістю людини у власній значущості та потреби суспільству, внутрішнім локусом контролю, сприйняттям життєвих труднощів та проблем як джерела до особистісного зростання; 6) віра у Бога, що робить людину прихильником помірного способу життя без шкідливих звичок (є дані про позитивний зв'язок між кількістю відвідувань церкви та позитивним психічним здоров'ям, особливо у літніх людей). Врахування вищезазначеної інформації під час організації соціально-просвітницької діяльності дозволить майбутнім фахівцям соціальної сфери в організації плідної дискусії та інших форм роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю, а також їхніми батьками з питань формування здорового способу життя.

Аналіз проблем та труднощів соціалізації дезадаптованих дітей і молоді дозволяє стверджувати, що статус дітей, що потрапляють до державних закладів

освіти, досить різній. О. Безпалько наводить таку класифікацію дітей, що потрапляють у державні заклади освіти [3, с. 72]: біологічні сироти (смерть чи загибель батьків); діти, від яких відмовилися батьки (відмова від позашлюбної дитини або дитини з важкими патологіями) в пологовому будинку; діти, які залишилися без піклування батьків (позбавлення батьків батьківських прав унаслідок аморальної поведінки, жорстокого ставлення до дітей); діти, які тимчасово залишились без піклування батьків (важка хвороба батьків або їх тривала відсутність – поїздка на заробітки, позбавлення волі); діти з функціонально неспроможних родин (малозабезпеченість, багатодітність, відсутність одного з батьків); діти-інваліди, що потребують спеціального навчання (відсутність можливості якісного надомного навчання в загальноосвітніх школах); діти-інваліди з малозабезпечених сімей (малозабезпечені сім'ї, малі виплати на дитину). Вивчення особливостей та проблем соціалізації вищезазначених контингентів є важливим напрямом у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді.

Аналіз результатів досліджень О. Главник та Н. Комарової дозволив визначити, що “діти вулиці”, залежно від досвіду перебування у вуличному середовищі, мають суттєві відмінності, а тому і соціальна допомога, якої вони потребують, має бути різною [4, с. 36]. Беручи за основу ідеї авторів, нами в межах дисципліни “Опікунство та піклування” розроблено комплекс занять, що забезпечують можливості розвитку у майбутніх соціальних педагогів умінь виявлення проблем та надання допомоги різним категоріям дезадаптованих дітей та молоді.

Депривація суттєво впливає як на формування особистості дитини, так і на стан її здоров'я. Так, Й. Лангмейєр та З. Матейчек виділяють формування таких типів депривованої особистості в умовах загального тривалого утримання дитини, як [7]: а) “пригнічений тип” (пасивність та апатичність дитини); б) “соціальні провокації” (контрастні емоційні прояви); в) “гіперактивний тип” (демонстративна поведінка, легкість вступу в контакт); г) “притосовані діти” (компенсаторна поведінка у відповідь на відсутність соціальних потреб). Депривація зумовлює розвиток переважно захисних форм поведінки у конфліктних ситуаціях, агресивних спалахів, прагнення перекласти відповідальність на інших, зниження активного ставлення до життя, що забезпечує використання як основної стратегії соціальної адаптації – конформізму.

Ще однією проблемою дезадаптації дітей, що зумовлено відсутністю належної опіки, є втрата соціальної спрямованості почуттів, недовіра до близького соціального оточення, соціальна неконтактність, а також слабка здатність розрізняти свої соціальні ролі, встановлювати дружні стосунки [4, с. 8]. Важливими засобами, що сприятимуть у налагодженні довіри до інших та встановленню дружніх стосунків з оточенням є використання казкотерапії, лялькового театру, маскотерапії та різних арт-терапевтичних методик. Тому в межах дисципліни “Технології соціально-педагогічної роботи” передбачено розгляд теоретичних питань, що забезпечують формування у майбутніх фахівців соціальної сфери мотиваційної, когнітивної, особистісної та практичної готовності до здійснення вищезазначених різновидів професійної діяльності.

М. Гуліна та А. Козлова на основі аналізу численних досліджень з проблеми дітей-сиріт виявляють такі психологічні особливості дітей різного віку, що виховуються поза сім'єю [8, с. 205–212]:

1) на етапі раннього розвитку дітей, вихованців будинків дитини (зниження допитливості; відставання в розвитку мови; затримка в оволодінні предметними діями; емоційна нечуттєвість по відношенню до дорослого; відсутність прагнення до самостійності; відсутність тенденцій до партнерства у грі; несприйнятливості до зразків поведінки, до оцінок дорослого (похвала мало інтенсифікує діяльність, а осуд зовсім не впливає); наявність депресивних розладів дитини, що торкаються емоційної, моторної та пізнавальної сфер; відсутність знань зі сфери побуту; невротичні розлади, розлади спілкування, наявність парааутичних станів);

2) на етапі дошкільного та молодшого шкільного віку (підвищена “ситуативність” у спілкуванні, мисленні, побажаннях та мріях, що пов'язана зі слабким розвитком тимчасового плану дій; дітям не притаманні типові для віку форми та мотиви спілкування (співтовариство, сумісна діяльність); підвищений інтерес до дорослих; низька ініціативність у спілкуванні; прояв психогенних реакцій на умови виховання

(плаксивість, загальмованість, дратівливість, пасивність); відсутність рольової взаємодії з однолітками, емоційного спілкування; відображення депресивних проявів у психомоториці (страждальницький вираз обличчя, страждальницька постава, тихий голос); дисгармонійність розвитку інтелектуальної сфери (недорозвиток наочно-образного мислення); нерозвиненість довільних форм поведінки; підвищена агресивність; невміння розв'язувати конфлікти);

3) на етапі підліткового віку (неадекватність самооцінки; труднощі у спілкуванні, як наслідок, у молодшому підлітковому віці – агресивні дії або занурення у світ фантазій, у старших підлітків – ізоляція, агресія або опозиція та демонстративні дії негативного характеру; різноманітні психопатичні риси характеру (истероїдний – “пуп Землі”, лабільний – загострена вразливість, тип акцентуації характеру, нестійкий тип); порушення невротичного кола (дисперсія, неврастенія). Врахування ідей М. Гуліної та А. Козлової дозволило визначити особливості роботи з формування здорового способу життя з різними віковими категоріями дезадаптованих дітей та молоді, а також специфіку підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з різними контингентами.

Дослідники проблеми впливу виховання і сімейних стосунків на розвиток підліткової агресивності А. Бандура та Р. Уолтерс вказують на певний зв'язок між типом впливу сімейного оточення та формуванням антисуспільних форм поведінки неповнолітніх і виділяють такі типи дітей-правопорушників [2]: 1) субкультурний правопорушник, що схильний до наслідування агресивних антисоціальних моделей дорослих із найближчого соціального оточення; 2) невротичний правопорушник, який антисоціальні дії вчиняє на основі невротичного розв'язання неусвідомленого інтрапсихічного конфлікту (причиною може бути ненависть, яку збуджують у дітей батьки постійним фізичним покаранням); 3) психопатичний правопорушник, який не відчуває провини за антисоціальні дії (психопатію пов'язують із сильною емоційною депривацією у віці немовляти та в ранньому дитинстві, яка спричиняється не тільки відсутністю досвіду близьких стосунків, а й відчуженням); 4) органічний правопорушник відзначається інтелектуальним відставанням через пошкодження кори півкуль головного мозку (як правило, виникає в сім'ях, де батьки зловживали алкоголем, наркотиками); 5) психотичний правопорушник скоює провини через спотворене сприйняття дійсності. Спираючись на вищезазначене, у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери передбачено підсилення блоків практичної підготовки виконанням індивідуальних завдань, що забезпечують формування готовності майбутніх фахівців до здійснення здоров'язберігаючої діяльності з батьками та особами, що їх замінюють.

Як зазначають сучасні дослідники, теорія і практика формування здорового способу життя, прийняті у країнах-лідерах, що ініціюють піднесення проблематики здоров'я на загальнопланетарний щабель, вирізняють шість рівнів здоров'я світової спільноти, структурованих за кількісною ознакою – від окремого індивіда до людства в цілому [10]: 1) перший рівень – індивідуальний (характеризує здоров'я окремої людини); 2) другий рівень – здоров'я певної групи людей (найближче, відносно постійне оточення людини – її сім'я, родичі, друзі, знайомі, з якими вона повсякденно спілкується; сума впливів через особистості з найближчого оточення людини значною мірою формує спосіб її життя, створює певне психічне середовище, визначає духовні цінності, рівень соціальної відповідальності); 3) третій рівень – рівень здоров'я організації (здоров'я формально визначених організацій; особливістю взаємовпливів на цьому рівні є те, що вагомість впливу суттєво детермінована авторитетом і владою людини, її місцем в організації); 4) четвертий рівень здоров'я – здоров'я громади (кожній громаді притаманні свої особливості стосовно культурних цінностей, звичок, традицій, спілкування, побуту, праці, відпочинку і, природно, ці особливості впливають на стан здоров'я людей); 5) п'ятий рівень – рівень країни; 6) шостий – рівень здоров'я всього світу. Враховуючи вищезазначене, для здійснення ефективної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з формування здорового способу життя дезадаптованих дітей та молоді, слід забезпечити їхню готовність до здійснення відповідної діяльності на різних рівнях: індивідуальному (з дезадаптованими дітьми та молоддю); мікросередовища (з сім'єю, однолітками, найближчим оточенням дітей та молоді); навчального закладу (з педагогічним колективом та колективом класу чи академічної групи, де навчаються діти та

молодь); громади (координаційна діяльність з представниками державних та недержавних соціальних інституцій, що здійснюють діяльність зі збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді); країни та світу (здійснення соціальної проектної діяльності спрямованої на формування здорового способу життя дезадаптованих дітей та молоді, участь у Всеукраїнських та міжнародних конкурсах і конференціях з зазначеного напрямку).

Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

Підсумовуючи вищеозначене, можна зробити такі висновки: 1) аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволив виділити основні ідеї у роботі фахівців соціальної сфери з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді в різних соціокультурних осередках (виокремлення чинників, що належать до різних сфер здоров'я; вивчення особливостей та проблем здоров'я у різних контингентів; валеологічна робота з найближчим оточенням дітей та молоді; 2) на основі узагальнення досвіду роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді визначено такі компоненти у змісті підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: загальновалеологічна підготовка (культура харчування, культура рухів, культура емоцій); валеологічна діагностика (оцінка морфофункціональних показників здоров'я; оцінка стану імунітету; оцінка адаптації до соціально-економічних умов життя; оцінка рівня валеологічної грамотності); етнокультурна валеологічна підготовка (вміння використовувати етнокультурні засоби для формування здорового способу життя у дітей та молоді); підготовка до роботи з "дітьми вулиці" (вміння та навички валеологічної діяльності з дітьми-сиротами та дітьми і молоддю, що позбавлені батьківського піклування); підготовка до здійснення діяльності з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді на різних рівнях (індивідуальному; на рівні мікросередовища; на рівні навчального закладу; на рівні громади; на рівні країни та світу).

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми, подальшого розгляду потребує питання визначення особливостей для забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з формування здорового способу життя у дезадаптованих дітей та молоді у різних соціальних інституціях.

Література

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
2. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтер ; пер. с англ. Ю. Брянцевой и Б. Красовского. – М. : Альта пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – С. 352–371.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
4. Діти вулиці: хто вони і як їм допомогти / упоряд.: О. Главник, Н. Комарова. – К. : Главник, 2006. – 112 с.
5. Казін Е. М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Казін, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
6. Конституція України (Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>. – Назва з екрана.
7. Лангмейер Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
8. Психология социальной работы : учеб. пособие / О. В. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др. ; под общ. ред. М. А. Гулиной. – СПб. : Питер, 2004. – С. 103–222.
9. Семигіна Т. В. Самооцінка молоді щодо здоров'я та способу життя / Семигіна Тетяна, Романова Наталія, Белишев Олексій // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. – № 3. – С. 139–149.
10. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2000.
www.health.gov.ua/.../79a9a308803a86dfc22569fb0031c486. – Назва з екрана.

УДК 378.016:373.2

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ

Новгородська Ю. Г.

У статті розглянуто окремі аспекти формування у майбутніх керівників управлінських умінь як складової професійної діяльності. Висвітлено погляди вчених на володіння студентами – майбутніми керівниками необхідними уміннями та навичками управлінської діяльності.

Ключові слова: уміння, управлінські уміння, керівник дошкільного навчального закладу.

В статье рассмотрены отдельные аспекты формирования у будущих руководителей управленческих умений как составляющей профессиональной деятельности. Освещены взгляды ученых на владение студентами – будущими руководителями необходимыми умениями и навыками управленческой деятельности.

Ключевые слова: умения, управленческие умения, руководитель дошкольного учебного заведения.

The article deals with some aspects of teaching managerial skills to future administrators as part of their professional activities. It elucidates views of scientists on future administrators' mastery of the necessary skills in managerial work.

Key words: skills, management skills, administrator of a preschool educational institution.

Постановка проблеми. Складність здійснення управлінської діяльності сьогодні значно зростає, оскільки керівникам потрібно діяти в умовах ринку, конкуренції, значних соціально-політичних та економічних перетворень, глобалізації суспільства. Управлінська діяльність насичена: а) великою кількістю дій (переважно короткочасних); б) частими втручаннями зовні; в) широкою мережею контактів; г) переважанням вербального спілкування з персоналом. Все це висуває підвищені вимоги до рівня управлінських умінь і навичок сучасних керівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці досліджують проблеми підготовки керівників ДНЗ до професійної управлінської діяльності в таких напрямках: розвиток професійних умінь і здібностей (А. Ключко, Л. Пермінова); формування комунікативних умінь майбутніх менеджерів у процесі вивчення іноземних мов (Л. Сікорська); розвиток організаторських та управлінських умінь в учнів ліцею бізнесу (Л. Парашенко); формування управлінських навичок в учнів вищих професійних училищ невиробничої сфери (Л. Сергеева).

Проблеми підготовки керівників ДНЗ до професійної управлінської діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти, діяльності районних (міських) методичних кабінетів (центрів) та відділів освіти з організації методичної роботи з керівниками ДНЗ стали предметом дослідження Л. Баландіної, Л. Васильченко, О. Зайченко, Г. Закорченної, Л. Пісоцької, Л. Поздняк, К. Старченка, Р. Шаповала, Л. Шемятихіної та ін.

Мета статті полягає в аналізі управлінських умінь майбутніх керівників як складової їх професійної діяльності.

Управлінська діяльність, як і будь-яка інша діяльність, може характеризуватися різним рівнем її якісних параметрів, виконуватися з більшою або меншою ефективністю. Це визначається багатьма факторами, але в першу чергу залежить від тих особистісних і професійних якостей керівника, потреба у яких визначається змістом і характером управлінської діяльності. Інакше кажучи, головними факторами ефективності управлінської діяльності виступають управлінські уміння.

Досліджуючи проблему формування у майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів управлінських умінь, слід визначити особливості управлінської

діяльності, охарактеризувати цей процес, що відбувається в системах освіти й підготовки управлінських кадрів на сучасному етапі.

Управлінська діяльність як цілеспрямована соціально-психологічна система, складається із взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, спрямована на координацію різних видів діяльності організаційних структур і сприяє підвищенню рівня впорядкованості. Специфіка управлінської діяльності керівника дошкільного навчального закладу зумовлюється:

- по-перше, вимогами, які висуває перед ним діяльність з управління, що визначаються відповідним професійним рівнем та особистісними якостями;

- по-друге, особливостями ДНЗ як освітньої установи, що характеризується специфікою функціонування, об'єктом управління та результатами діяльності.

Управлінцем може стати та людина, яка здатна самостійно визначати цілі й уміє працювати в ситуаціях, де діють інші люди з іншими цілями. При цьому організацію робіт управлінець проектує та планує так, що досягнення кожного є рушійною силою для розв'язання поставлених ним завдань.

Вивчаючи сутність поняття “управлінські вміння”, ми дійшли висновку, що воно відзначається множинністю визначень:

- управлінські уміння – це способи реалізації управлінських функцій (Л. Шемятихіна) [8];

- управлінські уміння – це знання, що втілюються в рішення конкретних управлінських проблем, а отже, одну або декілька засвоєних моделей діяльності, що реалізовані в практиці [4];

- управлінські уміння – це вимоги до менеджера, які є трансформованими знаннями, що втілюються при здійсненні конкретних управлінських операцій: правильно планувати роботу, аналізувати ситуацію, проводити нараду, видавати розпорядження (Г. Осовська) [5];

- управлінські уміння – це готовність особистості здійснювати діяльність з управління, що забезпечується використанням відповідних засобів (знання, навички, прийоми, техніки) та проявом особистісних якостей (Л. Парашенко) [6];

- управлінські вміння – визначена послідовність процедур (дій та операцій) по відношенню до об'єкта (суб'єкта) управління для досягнення очікуваного результату відповідно до педагогічних цілей.

Узагальнивши та проаналізувавши думки науковців, нами уточнено сутність поняття **управлінські вміння**, під яким ми розуміємо здатність керівника дошкільного навчального закладу здійснювати управлінську діяльність, що забезпечується шляхом прояву особистісних якостей й усвідомленого застосування відповідних професійних знань та навичок, практичного досвіду.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що незалежно від сфери діяльності найбільш часто дослідниками виділяються п'ять груп управлінських умінь:

- уміння *першої групи*, пов'язані зі збиранням інформації, її аналізом, систематизацією, визначенням та постановкою проблем, цілей, завдань, розробкою моделей та впровадження інновацій і різноманітних видів програм, планів тощо; проявляються в успішному плануванні майбутньої роботи та передбаченні її результату; дозволяють адекватно діагностувати педагогічні ситуації, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розрізняти головні та другорядні завдання управлінської діяльності; на нашу думку, найбільш повно цю групу умінь характеризує назва “діагностико-прогностичні вміння”;

- уміння *другої групи* розв'язують задачі реалізації запланованого та забезпечують виконання цільових програм і планів, створення матеріальних умов, підбір і роботу з кадрами, організацію поточної інформації, регулювання виконання рішень, усунення перешкод, а також пов'язані зі створенням комфортних умов для всіх учасників навчально-виховного процесу, використанням моральних та матеріальних стимулів для ефективного управління тощо; на нашу думку, найбільш повно цю групу умінь характеризує назва “організаційно-регулятивні вміння”;

- уміння *третьої групи* відображають необхідну теоретичну підготовку і практичні якості, потрібні для організації, збирання, систематизації й аналізу підсумкової інформації, прийняття принципових рішень, а також розробку моделей для здійснення корекції управління на всіх його рівнях; на нашу думку, найбільш повно цю групу умінь характеризує назва “контрольно-коригуючі вміння”;

– уміння *четвертої групи* характеризують міжособистісні взаємовідносини та передбачають орієнтування в людях, розуміння їх характерів, здібностей і психологічного стану, створення сприятливого психологічного клімату, гнучке варіювання стилю спілкування, встановлення ділових стосунків; на нашу думку, найбільш повно цю групу вмінь характеризує назва “уміння управління комунікаціями”;

– уміння *п'ятої групи* дозволяють раціонально організувати свою працю, аналізувати й рефлексувати власну діяльність, підтримувати свій стиль та імідж, вміти вести розмову, бути красномовним, виразно, переконливо, аргументовано проводити переговори тощо; найбільш повно цю групу вмінь характеризує назва “уміння управляти самим собою або власною поведінкою” [3].

Дана класифікація управлінських умінь керівників ДНЗ побудована на двох основних аспектах управління: управління діяльністю організації та управління діяльністю конкретних людей. За Л. Карамушкою, це “власне управлінські уміння” та “психолого-управлінські уміння” [1]. Подана таким чином структура управлінських умінь керівника ДНЗ наочно подано нами на рис. 1.2.



Рис. 1. Структура управлінських умінь керівника ДНЗ

Розкриємо їх сутність з урахуванням специфіки діяльності керівника дошкільного навчального закладу.

Діагностико-прогностичні вміння керівника ДНЗ:

1. Уміння визначати стратегічні й тактичні цілі, специфіку, головні завдання та прогнозувати на цій основі діяльність і концепцію закладу освіти.
2. Уміння здійснювати освітній моніторинг, виявляти й оцінювати динаміку розвитку ДНЗ.
3. Уміння здійснювати перспективне, річне й оперативне планування.

При виявленні розвинутих діагностико-прогностичних умінь керівник ДНЗ повинен мати розроблені: концепцію розвитку ДНЗ; перспективний, річний та оперативний план роботи; методику оцінювання стану розвитку ДНЗ.

При плануванні стратегічних і тактичних завдань та розробки концепції розвитку ДНЗ керівник має враховувати концептуальні зміни у підходах до управління розвитком дошкільної освіти, що склалися в сучасних умовах. Зокрема, до таких змін Л. С. Пісоцька [7] відносить: перехід до ринкової системи, за якого ДНЗ визнається саморегулюючою системою; різноманітність шляхів розвитку системи дошкільної освіти; підвищення рівня самостійної відповідальності ДНЗ за результативність своєї діяльності, концентрація права прийняття рішення на нижчому ієрархічному рівні управління – рівні ДНЗ.

Організаційно-регулятивні вміння керівника ДНЗ:

1. Уміння добирати й раціонально розставляти педагогічні кадри, делегувати повноваження.
2. Уміння організувати та мотивувати колектив до високопродуктивної праці.
3. Уміння створювати умови для постійного професійного розвитку колективу.
4. Уміння зміцнювати матеріально-технічну базу ДНЗ.
5. Уміння організувати раціональний режим роботи ДНЗ.
6. Уміння приймати й організувати виконання управлінських рішень з організаційного, педагогічного та фінансово-економічного напрямів діяльності ДНЗ.

Реалізація цієї групи вмінь передбачає наявність посадових інструкцій для всіх працівників ДНЗ; положення про заохочення та покарання; систему навчально-методичної роботи у ДНЗ; належну матеріально-технічну базу; положення про режим роботи ДНЗ; перелік додаткових освітніх послуг; угоди з батьками та іншими організаціями тощо.

Контрольно-коригувальні вміння керівника ДНЗ:

1. Уміння створювати систему контролю й контролювати організаційний, педагогічний та фінансово-економічний напрям діяльності ДНЗ.
2. Уміння аналізувати результативність підвищення кваліфікації педагогів та проводити атестацію педагогічних працівників.
3. Уміння оперативно усувати недоліки початкових рішень й адаптувати нові фактори, що виникають у ході здійснення управлінської діяльності.
4. Уміння здійснювати контроль за технікою життєдіяльності дитячого та педагогічного колективу, дотриманням санітарно-гігієнічного режиму у ДНЗ.

Реалізація цієї групи вмінь передбачає наявність висококваліфікованого педагогічного персоналу; ведення ділової документації у ДНЗ, оформленої відповідно до нормативно-правових вимог; аналіз звернень громадян з питань діяльності ДНЗ; виконання натуральних та дотримання грошових норм харчування; аналіз стану захворюваності дітей і дитячого травматизму та забезпечення заходів щодо поліпшення цих показників.

Уміння керівника ДНЗ управляти комунікаціями:

1. Уміння створювати сприятливий соціально-психологічний клімат.
2. Уміння представляти ДНЗ у зовнішньому середовищі (ефективно взаємодіяти з адміністративними, громадськими, спонсорськими та іншими організаціями, фізичними та юридичними особами).
3. Уміння ефективно спілкуватися з учасниками педагогічного процесу.
4. Уміння запобігати конфліктам у колективі та розв'язувати їх.

Реалізація цієї групи вмінь передбачає відсутність системної плінності кадрів та скарг у вищі органи управління; залучення додаткових коштів; наявність позитивного іміджу ДНЗ у громадськості; висвітлення діяльності ДНЗ у засобах масової інформації.

Уміння керівника ДНЗ управляти самим собою (власною поведінкою):

1. Уміння володіти собою в будь-якій ситуації.
2. Уміння забезпечувати умови для розвитку власної особистості та постійного професійного вдосконалення.
3. Уміння здійснювати критичний аналіз власної управлінської діяльності.

Ефективність реалізації умінь даної групи передбачає наявність плану розвитку керівника ДНЗ та його реалізацію, активну участь у різноманітних науково-методичних заходах, виставках, конкурсах, наявність нагород та відсутність доган тощо.

Отже, у кожній конкретній ситуації управлінські вміння тісно взаємодіють між собою, сприяючи реалізації певних управлінських функцій, і дозволяють підвищити результативність управління ДНЗ. Керівник із високим рівнем управлінських умінь зможе досягти повноцінного розвитку своєї особистості та буде здатним до ефективного управління педагогічним процесом.

Зміни та перетворення у системі дошкільної освіти, які ставлять високі вимоги до професійної компетентності керівника ДНЗ, і відсутність у них спеціальної управлінської підготовки обумовлюють потребу у систематичному поглибленні й оновленні управлінських знань, умінь та навичок. За цих умов неперервна освіта керівників ДНЗ стає необхідною умовою підвищення ефективності функціонування та розвитку дошкільної установи.

Література

1. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
2. Махія Т. А. Сутність, структура та специфіка управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів / Т. А. Махія // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / голов. ред. В. В. Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 12. – С. 117–125.

3. Махиня Т. А. Сучасний стан розвитку управлінських умінь керівників дошкільних навчальних закладів в системі підвищення кваліфікації / Т. А. Махиня // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – С. 85–89.

4. Нинюк М. Потреби професійного розвитку управлінських кадрів та їх сутність / М. Нинюк // Проблеми трансформації системи держ. упр. в умовах політичної реформи в Україні : мат. наук.-практ. конф. (31 трав. 2006 р., Київ) / за заг. ред. О. Ю. Оболенського, В. М. Князева. – К. : Вид-во НАДУ, 2006.

Т. 1. – 2006. – С. 294.

5. Осовська Г. В. Основи менеджменту : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Г. В. Осовська. – К. : Кондор, 2003. – 556 с.

6. Паращенко Л. І. Формування організаторських та управлінських умінь в учнів ліцею бізнесу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Паращенко Людмила Іванівна. – К., 2002. – 228 с.

7. Пісоцька Л. С. Соціально-педагогічні умови управління розвитком дошкільної освіти в регіоні : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Пісоцька Леоніда Станіславівна. – К., 2004. – 268 с.

8. Шемятихина Л. Ю. Развитие персональной компетентности руководителя в управлении дошкольным образовательным учреждением : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Шемятихина Лариса Юрьевна. – Екатеринбург, 2004. – 161 с.

УДК 378.011.3-051:654.197

КОМУНІКАТИВНІ СИТУАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ТЕЛЕЖУРНАЛІСТІВ

Носова К. В.

У статті подано теоретичний аналіз питання моделювання комунікативної ситуації для формування культури професійного спілкування. Комунікативна ситуація своїм динамізмом та новизною детермінує реалізацію мовленнєвої поведінки співрозмовників залежно від тих соціально-комунікативних ролей, у яких опиняються її учасники. При цьому увага приділялась тому, що в процесі формування комунікативних умінь особливо важливе значення має не просто взаємодія викладача і студентів, а оптимальне педагогічне спілкування.

Ключові слова: культура спілкування, педагогічне спілкування, професійне спілкування, комунікативна ситуація, комунікативне моделювання, майбутні тележурналісти.

В статье сделан теоретический анализ коммуникативной ситуации при формировании культуры профессионального общения будущих тележурналистов. Коммуникативная ситуация своей динамикой и новизнами детерминирует реализацию речевого поведения собеседников в зависимости от тех социально-коммуникативных ролей, в которых оказываются ее соучастники. При этом подчеркивалось, что в процессе формирования коммуникативных умений особо важное значение имеет не просто взаимодействие преподавателя и студентов, а оптимальное педагогическое общение.

Ключевые слова: культура общения, педагогическое общение, профессиональное общение, коммуникативная ситуация, коммуникативное моделирование, будущие тележурналисты.

The article presents a theoretical analysis of modeling a communicative situation for building professional communication culture. A communicative situation, with its dynamics and uniqueness, determines the speech behavior of interlocutors according to socio-communicative roles in which they find themselves. Emphasis is put on the significance of not just any interaction between a teacher and students for building communication skills, but on the optimal pedagogical communication.

Key words: culture of communication, pedagogical communication, professional communication, communicative situation, communicative modeling, future television journalists.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного фахівця. У зв'язку з цим перед вищою освітою постає комплекс проблем і завдань, які спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх тележурналістів.

Аналіз наукових джерел засвідчує постійну увагу сучасних дослідників до питання ролі комунікації тележурналістів у забезпеченні успішної професійної діяльності. Слід зазначити, що загальні аспекти комунікативної діяльності розглядаються у працях А. Капської, А. Москаленко, В. Поліщук, Н. Скотної, М. Тимченко; аспекти комунікативної ситуації розглядаються в науковій літературі О. Скалкіним, В. Серикивим, О. Леонтьєвим. Але питання комунікативних ситуацій у формуванні культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів у вітчизняній психолого-педагогічній літературі не розглядалися.

Мета нашої статті полягає в теоретичному аналізі питання комунікативної ситуації у формуванні культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів.

Вирішення невирішених раніше частин загальної проблеми показує, що в сучасній педагогічній науці та практиці недостатньо розроблені інноваційні заходи, які сприятимуть ефективності процесу формування культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів.

У найбільш загальному вигляді мета навчання майбутніх тележурналістів досягається шляхом створення відповідних умов для того, щоб при засвоєнні змісту

навчання у вищому навчальному закладі у майбутніх тележурналістів сформувались уміння професійного спілкування.

Слід підкреслити, що зміст спілкування дуже широкий, якщо обмежити його тільки рамками професійного ділового спілкування, неможливо охопити весь спектр тем та ситуацій. Тому здається доцільним відібрати таку сукупність компонентів спілкування, яка б представляла найбільш оптимальний зміст навчання культури професійного спілкування.

Сьогодні у вищих навчальних закладах використовуються безліч підручників та навчальних посібників, які свідчать, що більшість пропонованих у них текстів і вправ не відповідають вимогам оволодіння вміннями спілкування взагалі і професійного зокрема. Ми погоджуємося з думкою І. Зимньої, яка вважає, що навчальному матеріалу потрібно надавати такого змісту, щоб він відповідав комунікативним потребам, ставав внутрішнім мотивом говоріння [1, с. 72].

Вважаємо, що одним з найбільш важливих принципів у навчанні спілкування є принцип ситуативності, який означає, що ситуація – основна одиниця організації процесу навчання іншомовного спілкування. Вона є постійним фактором навчання незалежно від виду мовленнєвої діяльності. Ситуація визначається системою відносин тих, хто спілкується.

У навчальному процесі саме взаємодія суб'єктів діяльності є основою спілкування студентів і викладача. За результатами спілкування можна судити про характер взаємовідносин викладача і студентів, рівень їх взаємодії в навчальному процесі, його продуктивності в цілому.

Зауважимо, що показником професійного спілкування може слугувати результативність діалогу. У процесі комунікативних умінь важливе значення має не взаємодія викладача і студентів, а оптимальне педагогічне спілкування. У науковій літературі під оптимальним педагогічним спілкуванням розуміють таке спілкування у навчально-виховному процесі, яке створює найкращі умови для мотивації студентів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості студентів, забезпечує сприятливий клімат навчання, дозволяє уникнути “психологічних бар'єрів”, забезпечує управління соціально-психологічними процесами в колективі майбутніх тележурналістів, дає можливість проявитися особистісно-професійним властивостям викладача [2, с. 217; 3].

Майбутній тележурналіст у такому спілкуванні виступає як партнер спілкування, до якого викладач ставиться з беззаперечною повагою. Він сприймається педагогом не тільки як носій певних знань, але значно ширше – як особистість з притаманними їй потребами, інтересами, ідеалами, переконаннями, установками, позитивними властивостями і недоліками. Зазвичай, оптимальний стиль педагогічного спілкування передбачає роботу викладача з колективом студентів. Постановку проблемної ситуації може активізувати колективний пошук відповіді, є своєрідним “мозковим штурмом”, результат якого перевищує можливості окремого студента. Створюється ситуація “зони найближчого розвитку”, яка характеризується тим, що труднощі одного студента компенсуються продуктивними пропозиціями інших щодо вирішення проблеми.

Під оптимальним спілкуванням ми маємо на увазі діалогічне суб'єкт-суб'єктне спілкування педагога і студентів. Оптимальне спілкування при навчанні ділової комунікації повинно бути максимально наближеним до умов життя, реальних життєвих і виробничих ситуацій і пов'язуватися з професійними інтересами студентів.

Під час оптимального педагогічного спілкування відбувається істинний діалог – особливий продукт спілкування, дія, орієнтована на взаєморозуміння. Ефект діалогу виникає тоді, коли партнер по спілкуванню доносить до співбесідника свою комунікативну інтенцію, наміри (комунікативна інтенція в соціопсихології означає рівнодію мотивів і цілей спілкування). Важливою умовою діалогічності вважається початкова установка на адекватне сприймання комунікативної інтенції партнера. Якщо партнери інтерпретують інтенції один одного неправильно, то продуктивний діалог не відбудеться.

Отже, ситуативність означає, що формування вмінь і навичок спілкування майбутніх фахівців зумовлено ситуацією. В комунікативному навчанні вона забезпечує презентацію відповідного мовленнєвого матеріалу, на основі якого формуються

мовленнєві уміння і навички. Оскільки спілкування тісно пов'язане з діяльністю, то можна стверджувати, що суть справи не стільки в ситуації, скільки у відповідній діяльності в даній ситуації.

Зуважимо, що в реальних умовах усне мовлення завжди пов'язане з конкретною ситуацією спілкування. Моделювання спілкування з навчальною метою – це, по суті, відповідь на питання: хто, з ким, де, коли, про що розмовляє [3, с. 26–29].

Вважаємо, що ситуативність (використання ситуації як одиниці організації процесу навчання спілкування) є одним з найбільш важливих специфічних принципів навчання майбутніх тележурналістів серед інших принципів. Проаналізуємо його роль, місце і значення серед інших принципів. Поняття “ситуація” широко розглядається в науковій літературі: як обстановка, сукупність обставин дійсності [4, с. 154]; просторово-часова характеристика буття суб'єкта [5, с. 88]; сукупність умов, необхідних для здійснення мовленнєвих дій [6, с. 155].

Діловому спілкуванню властива нейтральна тональність – це тональність основної маси стандартних, нормативних, санкціонованих соціальних ситуацій. В окремих випадках в офіційно-ділових структурах використовується урочиста тональність соціальної ситуації. Отже, відповідна соціальна ситуація передбачає адекватну комунікативну реакцію, породжує конкретну комунікативну ситуацію.

Зауважимо, що не будь-яка ситуація дійсності може слугувати стимулом для спілкування (наприклад, відсутні умови для мовленнєвої реакції на ситуацію: немає співбесідника). Очевидно, мовленнєвою ситуацією можна назвати тільки таку ситуацію дійсності, яка повинна викликати певну мовленнєву реакцію. Ми погоджуємося з Є. Пасовим стосовно розуміння комунікативної ситуації як динамічної системи взаємовідносин партнерів по спілкуванню, яка породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності.

Комунікативна ситуація включає такі групи факторів: обставини дійсності, в яких здійснюється комунікативна взаємодія; відносини між партнерами по спілкуванню; мовленнєві стимули; реалізацію самого акту спілкування.

Кожна з груп факторів певним чином впливає на мовлення співбесідників (вибір теми і її розвиток, використання мовленнєвих засобів, емоційність). Водночас для нашого дослідження вагомим значення мають комунікативні ситуації взагалі, які є настільки різноманітними, що їх важко всі передбачити, типові, стандартні ситуації ділового спілкування, які зустрічаються у професійній діяльності майбутніх тележурналістів.

Отже, під стандартною ситуацією ділового спілкування ми розуміємо модель реального контакту між партнерами спілкування, в якому реалізується мовленнєва поведінка співбесідників у їх найбільш типових соціально-комунікативних ролях. Врахування основних форм ділового спілкування може бути використано як основа для конкретизації переліку тем-ситуацій з метою адекватного розкриття їх комунікативного змісту, визначення текстів, діалогів, вправ, глосарія.

Раніше зазначалось, що основними формами ділового спілкування є: ділова бесіда, дискусія, телефонна розмова, ділові наради, ділові переговори. Відомо, що форма – це зовнішнє вираження змісту, а в комунікативній ситуації реалізується конкретний зміст через мовленнєву діяльність партнерів по спілкуванню в конкретних соціально-комунікативних ролях. В зв'язку з цим ми маємо змогу виділити стандартні ситуації ділового спілкування: ситуація ділової бесіди, ситуація ділових переговорів, ситуація ділової телефонної розмови, ситуація ділових нарад, ситуація дискусії. Необхідними умовами створення і реалізації даних ситуацій виступають такі умови: формування мотиваційної основи ділового спілкування; забезпечення предметного змісту ситуацій спілкування; організація комунікативної обстановки на заняттях; постановка перед студентами адекватних комунікативних завдань.

Підкреслимо, що основною передумовою активізації усного спілкування є створення діяльнісних ситуацій, тому що реальна комунікація з'являється й підтримується тільки відповідно до відносин, які виникають у процесі діяльності.

Комунікативне моделювання передбачає створення на заняттях соціально і професійно адекватних діяльності ситуацій з метою активізації природного спілкування з максимальним врахуванням передбачених програмою навчальних матеріалів. Мета комунікативного моделювання полягає в тому, щоб сприяти оптимальному оволодінню спілкуванням як ефективним інструментом професійно мотивованої

діяльності. Моделювання діяльності студентів в оволодінні уміннями професійного спілкування неможливе без урахування двох груп факторів, які характеризують спілкування. Фактори першої групи є визначальними для першого етапу моделювання спілкування, який передбачає створення моделей зразків найбільш типових ситуацій реального спілкування на основі функціонально-сміслових характеристик усного спілкування, з урахуванням його структури, техніки, норм професійного спілкування тележурналістів.

Друга група факторів покладена в основу другого етапу моделювання, тобто етапу управління продуктивною (творчою) діяльністю майбутніх тележурналістів на заняттях.

Відповідно до названих факторів визначено основні принципи моделювання з навчальною метою. Зокрема, принцип включеності мовленнєвої діяльності в загальну діяльність дозволяє розв'язувати завдання моделювання усного спілкування в формі навчально-мовленнєвих ситуацій. Принцип діяльнісної трансформації передбачає врахування динаміки конкретної діяльності, здатність її окремих ланок до трансформації. Так, втрата мотивів діяльності може перетворити її на дію, і навпаки, дія, набуваючи мотивів, перетворюється на діяльність. Принцип реального врахування структури мовленнєвої дії в єдності з мотиваційною, виконавчою фазою і фазою порівняння результату з запланованим найбільш повно реалізується в рольовій грі, яка забезпечує високу мотивованість мовленнєвих дій і операцій за рахунок адресації мовлення конкретному співбесіднику. Принцип адекватності навчальної моделі спілкування структурі, техніці і функціонально-смісловим характеристикам реального спілкування дозволяє створювати моделі для навчання таких аспектів техніки спілкування, як мовленнєвий етикет, композиція діалогу тощо.

Названі принципи взаємопов'язані, взаємозумовлені і охоплюють увесь процес навчального комунікативного моделювання. Основним принципом, безперечно, є принцип включеності мовленнєвої діяльності в загальну діяльність.

При навчанні ділового спілкування основою ситуації має бути комунікативне завдання. Той, хто говорить, завжди намагається за допомогою своїх висловлювань досягти певної мети: переконати співбесідника, підтримати, викласти свої пропозиції, чи прохання, надати інформацію. Подібні цілі можна назвати комунікативними завданнями, які активізують діяльність студента. Вплив навчального процесу на формування умінь ділового спілкування студентів значною мірою залежать від того, що стане матеріалом завдань, якими способами вони будуть вирішуватися. Постановка завдання передбачає низку дидактичних умов: зв'язок з життєвим досвідом студента, стимулювання мотиву розв'язання завдання, знаходження адекватної форми подання завдання.

Таким чином, ми розглянули значення комунікативної ситуації у формуванні культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці тренінгу для формування культури професійного спілкування майбутніх тележурналістів.

Література

1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : книга для учителя / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Самоненко Ю. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / Ю. А. Самоненко. – М. : ЮНИТИ, 2001. – 277 с.
3. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособие / С. Н. Батракова. – Ярославль : Яросл. гос. ун-т, 1986. – 80 с.
4. Скалкин В. А. Речевые ситуации как средство развития неподготовленной речи / В. А. Скалкин // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. – М. : Русский язык, 1991. – 180 с.
5. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос. 1999. – 272 с.
6. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 211 с.

УДК 374.28(09)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

Останіна Н. С.

У статті обґрунтовано особливість здійснення професійної підготовки соціальних працівників на засадах компетентнісного підходу в умовах модернізації вищої освіти України. Здійснено аналіз змісту проведення навчальних занять, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх спеціалістів соціальної сфери.

Ключові слова: компетентнісний підхід, вища освіта, професійна підготовка, соціальний працівник, соціальна робота.

В статье обоснована особенность осуществления профессиональной подготовки социальных работников на принципах компетентного подхода в условиях модернизации высшего образования Украины. Осуществлен анализ содержания учебных занятий, которые способствуют формированию профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: компетентный подход, профессиональная подготовка, социальный работник, социальная работа.

The article substantiates a peculiarity of professional training of social workers according to competence-based approach in conditions of higher education modernization in Ukraine. The author analyzes the content of training sessions aimed at increasing professional competence of future specialists in the social sphere.

Key words: competence-based approach, professional training, social worker, social work.

Державна політика України виходять з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу самої держави. Соціально-економічні зміни в нашій державі зумовлюють і стратегічні зміни в системі освіти сьогодення: пріоритетом розвитку освіти України є курс на перетворення її на якісну галузь, збагачену дієвими теоретичними і практичними розробками, забезпечену високоякісними кадрами, враховуючи той факт, що успіх формування духовності особистості знаходиться у прямій залежності від рівня професійної підготовки фахівців, систематичного вдосконалення та підвищення їх кваліфікації. Керуючись стратегією та тенденціями розвитку університетської освіти України (в контексті Європейського простору вищої освіти) на період до 2021 р., зміст освіти передбачає запровадження основних положень та національних підходів до організації навчання, збереження власних традицій, надбань у підготовці майбутніх фахівців. За роки незалежності на основі Конституції України створено відповідну правову базу в галузі освіти, визначено пріоритети реалізації державної політики в цій галузі. При реформуванні вищої освіти, з одного боку, враховувалися пріоритети збереження культурної різноманітності національної системи освіти, а з іншого – завдання поліпшення міжнародної співпраці, мобільності, працевлаштування [1, с. 4].

Навчальний процес українських університетів забезпечується власною школою педагогічного досвіду для розв'язання провідних завдань: Сучасному суспільству потрібні кваліфіковані спеціалісти з виробленою здатністю ефективно створювати базу для формування особистісної культури спеціаліста, формування системи ціннісних ставлень до світу, до самого себе; для реалізації всіх найкращих потенцій, закладених у людині, формувати особистість до співробітництва, спрямованого на засвоєння вироблених людством культурних цінностей [1, с. 4].

Проблемі професійного становлення, формування професійної компетентності фахівця, соціального працівника тощо присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема В. Бочарової, А. Ляшенка, І. Миговича, Є. Холостової та

інших. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуті в працях В. Докучаєвої, С. Харченко тощо. З погляду науковців професійна компетентність визначається не просто як сума знань, необхідних для надання професійної допомоги і послуг окремим особам, групам, а як певний рівень професіоналізму, невіддільний від сукупності особистісних якостей психологічних характеристик, які сприяють створенню індивідуального професійного стилю фахівця.

Отже, **метою статті** є обґрунтування професійної підготовки соціальних працівників в умовах модернізації вищої освіти на засадах компетентнісного підходу як ефективної умови формування гуманного ставлення до клієнтів.

Складний процес соціальної роботи потребує ґрунтовних знань у різних сферах суспільного життя. Її ефективність багато в чому залежить від самого соціального працівника, його вмінь, особистісних якостей, тобто від його професіоналізму та професійної компетентності. Проте тривають дискусії щодо того, чи можливо встановити єдину, спільну для всіх країн сутність соціальної роботи як професії.

Відомо, що в основі соціальної роботи лежить гуманне, добродійне ставлення до особистості. У довідковій літературі поняття “гуманний” визначається як людський, людський, людинолюбний, милосердний; поняття, що визначає цінності людини і виявлення власних здібностей як особистості, утвердження блага людини як критерію оцінювання суспільних відносин. Ще свого часу прогресивна течія епохи Відродження проголосила принцип вільного розвитку особистості людини; ставлення до неї, яке проникнуто любов'ю, турботою, повагою до людської гідності. Більш широке та гнучке визначення соціальної роботи як професії викликає потребу з'ясування того, що є соціальною роботою та які інші “соціальні професії” можуть з'являтися [7, с. 79].

Сьогодні соціальна робота як професія існує майже у 144 країнах світу. Професійна діяльність соціального працівника у роботі з клієнтом підпорядковується індивідуальним закономірностям, найхарактернішими із яких є: усвідомлення необхідності організації діяльності не за наказом, а за внутрішнім бажанням і мотивом; уміння брати на себе відповідальність при виявленні й вирішенні важливих професійних проблем; гуманна поведінка. Фахівець соціальної сфери виконує свої ролі, працюючи в соціальних службах установ, підприємств і організацій різних відомств, в освітніх, медичних установах, мікрорайонах або зонах соціального обслуговування, а також займаючись приватною практикою. Дії фахівця в його професійних ролях є сукупністю конкретних операцій, необхідних для реалізації цілої низки професійних функцій: соціальний працівник реалізовує названі функції не лише при роботі з окремим клієнтом, а й у роботі з групою, громадою за місцем проживання, національними меншинами, з певними категоріями населення, лікарнях, центрах реабілітації, у притулках і відділеннях соціальної допомоги [5, с. 157]. Це спеціаліст, який може працювати на різних рівнях реалізації соціальної політики держави – на рівні управління, матеріально-технічного і правового забезпечення, освіти, охорони здоров'я і безпосередньо практики соціальної роботи. Крім того, соціальний працівник має бути учасником спільної діяльності, організатором цієї діяльності, який веде людину протягом тривалого часу, здійснює супровід, піклується про формування суспільних цінностей в соціумі, тобто виступає як цілісний суб'єкт професійної діяльності. Структура особистісного потенціалу при цьому включає такі компоненти: а) професійні знання, вміння і навички (кваліфікаційний матеріал); б) інтелектуальні здібності (освітній потенціал); в) працездатність (психофізіологічний потенціал); г) креативні здібності (творчий потенціал); г') готовність до співпраці і взаємодії (комунікативний потенціал); д) ціннісно-мотиваційна сфера (морально-етичний потенціал).

Серед професійно важливих особистісних якостей соціального працівника науковці виділяють психологічні характеристики, що являються елементом здатності до даного виду діяльності, на створення ефекту особистісної харизми [2, с. 17]. Особливої уваги заслуговує така властивість, як спрямованість особистості на іншу людину. Головним *внутрішнім стимулом* праці в соціальній сфері є альтруїстична мотивація – бажання фахівців із соціальної роботи приносити користь своїм клієнтам і суспільству. Також до значущих внутрішніх стимулів відносять можливість постійного прояву самостійності, ініціативи і творчості в роботі. До *зовнішніх стимулів* належить суспільне визнання важливості професії соціального працівника, усвідом-

лення необхідності її здійснення для підвищення соціального здоров'я і благополуччя громадян, прояв поваги з боку оточення.

Розвиток соціальної роботи в нашій країні базується на поєднанні напрацьованого світового досвіду з підвищеною увагою до формування професійної компетентності соціального працівника. Для розв'язання цього завдання нам необхідно зрозуміти, яка ж структура професійної компетентності спеціаліста соціальної сфери. Професійна компетентність соціального працівника, з погляду американських вчених, характеризується поєднанням кількох видів компетенції: наукової, інструментальної, інтегративної, адаптативної та комунікативної. Прихильники теоретичної підготовки, на базі якої відточуються практичні навички під час діяльності в реальних умовах, виокремлюють такі групи умінь і навичок: комунікативні, інструментальні, аналітичні (науковці Великобританії) [2, с. 25]. В цілому, компетентність є *інтегральним* поняттям, у якому можна виділити кілька рівнів: компетентність – як здатність до інтеграції знань та навичок і їх використання в умовах вимог зовнішнього середовища, що швидко змінюються; концептуальна компетентність; компетентність в емоційній сфері, у сфері сприйняття; компетентність в окремих сферах діяльності.

Структура професійної компетентності соціального працівника тощо складається з певних видів компетенцій: *функціональної* (професійні та спеціальні педагогічні знання й уміння, способи діяльності), *нормативно-правової* (знання основних положень державних нормативно-правових актів, що регулюють функціонування соціальної сфери в Україні), *соціальної* (відповідальність за результати своєї праці, прагнення до суверенізації), *комунікативної* (вміння узгоджувати свої дії, обирати оптимальний стиль спілкування без повчальних дій в різних ситуаціях) [2, с. 23]. Отже, професіоналізм майбутнього соціального працівника базується на компетенціях, що засновуються на знаннях, уміннях і навичках в гуманістично-змістовному освітньому процесі, всі вищезазначені компетенції мають формуватися у студентів протягом усього навчання у закладі вищої освіти. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також уміннями, необхідними для їх застосування. Соціальний працівник, який не одержав спеціальних і наукових знань щодо роботи з тією чи іншою категорією населення, не може розпочинати професійну діяльність. Тобто вже у вищих педагогічних закладах має здійснюватися радикальна трансформація в галузі підготовки кадрів для роботи у соціальній сфері, а також слід терміново запобігти явищам, коли працюють випадкові особи без професійної підготовки.

Варто підкреслити, що в сучасних умовах педагогічні заклади мають значну автономність. Вони мають право самостійно складати навчальні плани та програми, відкривати нові спеціальності та спеціалізації, визначати більш ефективні форми роботи: тематичні семінари, спецкурси, факультативи. Програми підготовки майбутніх соціальних працівників містять *практичний компонент*, до якого входить: ознайомлення студентів із прийомами й методами роботи та безпосереднє залучення їх до практичної діяльності під керівництвом досвідчених педагогів-наставників, викладачів-консультантів. Навчальний процес передбачає урахування закономірностей формування професійної свідомості; визначення чинників, що сприяють чи перешкоджають перенесенню знань з академічного середовища у практичне; механізми вироблення умінь і навичок, методи навчання, керівництва та оцінки результатів практичної діяльності, характер стосунків між студентом та педагогом-наставником, об'єктивні умови проходження практики.

Практична підготовка майбутніх соціальних працівників здійснюється з урахуванням принципів тісного взаємозв'язку між теоретичним навчанням і практичною підготовкою, науково-творчого характеру практичної підготовки, послідовності, наступності, динамічності, поліфункціональності, перспективності, свободи вибору, співробітництва. Компоненти практичної підготовки є дуже важливими в професійному становленні соціального працівника, саме в ній здійснюється ідентифікація із професійною діяльністю соціального працівника.

Практика проводиться в адекватних умовах самостійної соціальної діяльності. Робота студентів у період практики характеризується тим же різноманіттям функцій, що і робота соціального працівника в майбутньому. Обов'язки студента – своєчасно виконувати власну роботу відповідно до визначених завдань та дій, консультуючись з методистом з навчання. Методист з бази практики керує студентами й оцінює їх

роботу під час практики. До обов'язків методиста входить підтримка студентів протягом навчальної практики, допомога у веденні записів і письмової документації з практики, проведення спостережень, зустрічей, зборів зі студентами й персоналом бази практики.

Таким чином, практика наділена великими можливостями для формування внутрішньої установки на здійснення успішної професійної діяльності. Під час її здійснення інтенсифікується процес професійного становлення соціального працівника, його самоосвіти і самовиховання, відбувається перевірка ступеня професійної готовності й придатності до фахової діяльності, рівня соціальної спрямованості, оскільки об'єкт, на який спрямована діяльність, постійно змінюється. В свою чергу, стратегія виховної дії щодо розвитку особистості студента в умовах практики будується із "основного соціокультурного постулату сучасності" [3, с. 14].

Стиль поведінки, професійна компетентність фахівця із соціальної роботи обумовлені сукупністю його професійних знань, умінь, навичок; комплексом психологічних особливостей та професійно важливих якостей і здібностей. Здатність досягати найвищих успіхів у професійній діяльності багато в чому залежить від самоцінних здібностей (самоконтроль, самовдосконалення, самоосвіта). Фахівець повинен бути психологічно готовим до діяльності в соціальній сфері, мати сформоване професійне мислення, вміти самостійно аналізувати конкретну ситуацію, оцінювати можливі наслідки та брати відповідальність за обрані рішення, які часто пов'язані з життям людини. Таким чином, завдання фахівця із соціальної роботи полягає у тому, щоб допомогти клієнтові знайти себе, знайти своє місце в динамічно мінливому світі, зорієнтуватися в нових соціальних відносинах, і спілкування є важливим інструментом у цьому процесі. Фахівець із соціальної роботи повинен мати навички саморегуляції, самоорганізації (уміти опанувати свої думки, почуття, поведінку, проводити самоспостереження), що є основою самовдосконалення й професійного зростання.

Висновки. Дотичний огляд проблеми свідчить про те, що в Україні підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до професійного становлення, здійснюється відповідно до сучасних світових стандартів. Аналіз проблеми підготовки кадрів соціальної сфери вказує на факт того, що вже у вищих педагогічних закладах має вестися робота з розроблення і запровадження професійних стандартів майбутніх спеціалістів як основи підвищення якості змісту професійної діяльності відповідно до вимог роботодавців. Діяльність соціального працівника має слугувати створенню атмосфери комфорту та безпеки особистості, забезпеченню охорони життя та здоров'я громадянина, створенню гуманних здорових відносин в соціальному середовищі.

Професійний успіх соціального працівника визначається результативністю його діяльності, а результат залежить від професійних можливостей фахівця. Також компетентність є важливою умовою успіху діяльності соціального працівника та показником його можливостей. Поняття "компетентність соціального працівника" складається з наявних у майбутнього фахівця соціальної сфери професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, вміння застосовувати здобуті знання та навички на практиці. Рівень компетентності соціального працівника визначається ступенем сформованості всіх цих елементів, у їх вдалому поєднанні.

Література

1. Закон України "Про виховання дітей та молоді" : проект // Освіта України. – 2004. – № 72. – С. 4–6.
2. Андрущенко В. П. Соціальна робота: менеджмент соціальної роботи / В. П. Андрущенко та ін. – К. : ДЦССМ, 2003. Кн. 7. – 2003.
3. Бех І. Д. Ціннісна система у розвитку особистості / І. Д. Бех // Вісник Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка : зб. наук. праць. – Полтава, 1999. – Вип. 1 (5). – С. 13–20.
4. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. / О. Л. Главацька. – Тернопіль, 2008. – 206 с.
5. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.

6. Калініченко А. І. Деякі аспекти організації самовиховання студентської молоді / А. І. Калініченко // Збірник "Проблеми освіти". – К., 2001. – С. 162–166.

7. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. –164 с.

8. Тюптя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ "Україна", 2004. – С. 7–22.

УДК 378.14:373.211.24

ПРІОРИТЕТНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Падалка О. І.

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, висвітлено особливості формування пріоритетних педагогічних цінностей у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вихователя.

Ключові слова: цінності, пріоритетні педагогічні цінності, майбутній вихователь, професійно-педагогічна підготовка.

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования, отражены особенности формирования приоритетных педагогических ценностей в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего воспитателя.

Ключевые слова: ценности, приоритетные педагогические ценности, будущий воспитатель, профессионально-педагогическая подготовка.

The problem of professional preparation of future specialists of preschool education is considered in the article, the features of forming of priority pedagogical values are reflected in the process of professionally-pedagogical preparation of future educator.

Key words: values, priority pedagogical values, future educator, professionally-pedagogical preparation.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується як період трансформаційних процесів, що зумовлений пошуком власного шляху розвитку та зміни цінностей. Україна як незалежна держава, що не так давно стала на самостійний шлях формування нових соціально-економічних, політичних, духовних орієнтирів, свої ідеї, мрії та сподівання значною мірою пов'язує з молоддю. Проблема формування цінностей студентської молоді є надзвичайно актуальною нині. Молодь виступає активною силою політичних змін і, залежно від того, які цінності вона вносить у ці зміни, яку культуру впроваджує, багато в чому буде залежати майбутнє суспільства, його культура, напрям трансформації. Суспільство зацікавлене в тому, щоб ці цінності й культура були демократичними. Їх формування – актуальне завдання, яке потребує нагального вирішення.

Для вищої школи залишається актуальною проблема як професійного, так і особистісного розвитку студентів. Значущість цілісного вивчення професійно-особистісного розвитку очевидна: без особистості не може бути професіонала, а без професійного самоствердження – самовдосконаленої особистості. Аспект особистісного розвитку, його змістовий компонент за останні роки неодноразово набував дискусійного характеру. Проте, зрозуміло, без ціннісного підходу не обійтися у вирішенні проблеми ефективного професійно-особистісного розвитку студентів.

Необхідність формування пріоритетних цінностей студентів педагогічних вищих навчальних закладів зумовлена зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної, спеціальної та педагогічної підготовки випускників, потребами в постійній професійній самоосвіті й самовихованні, потребою в підготовці майбутніх фахівців до професійного компетентного входження до ринку праці, що потребує готовності й уміння майбутніх вихователів утілювати в життя гуманістичні ідеї, становлення системи сучасних і соціально значущих цінностей у структурі особистості, здатності їх створювати й передавати. Виявлення й оцінювання ціннісних пріоритетів сучасного педагога, аксіологізація професійної діяльності, розвиток його аксіосфери, розробка інваріантного ядра ціннісно-орієнтаційних якостей особистості майбутнього вихователя, дослідження специфіки формування педагогічних цінностей – питання, що набувають нині стратегічного характеру і є одними з найбільш важливих і актуальних завдань вищої педагогічної школи.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній науці проблема цінностей є предметом міждисциплінарного дослідження. Загальнофілософське трактування поняття “цінності” висвітлено О. Дробницьким, І. Зязюном, М. Каганом, О. Сухомлинською. Наукову базу психологічного аспекту теорії цінностей створено Б. Ананьєвим, О. Леонтьєвим, В. М'ясищевим, Д. Узнадзе та ін. Педагогічний підхід до цінностей представлений працями Г. Ващенко, О. Вишневіського, П. Ігнатенка, Б. Ліхачова, З. Равкіна, М. Нікандрова. Фундаментальні проблеми теорії професійної освіти висвітлено в працях С. Архангельського, А. Алексюка, М. Грищенко, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Киричука, Н. Кічук, В. Ликової, О. Пехоти, Н. Нічкало, О. Савченко, М. Ярмаченка. Питанням аксіологічної проблематики присвячено праці І. Беха, В. Василенка, О. Дробницького, А. Здравомислова, В. Тугарінова, В. Ядова.

Загалом проблему формування системи цінностей майбутнього педагога порушують у зв'язку з вирішенням таких питань, як: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко); формування особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти та фахової підготовки (І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Машовець, О. Мороз, В. Сластьонін, В. Тамарін, Є. Шиянов).

На думку дослідників (С. Єрмакова, І. Ісаєв, В. Сластьонін), педагогічні цінності – це комплекс інтегративних утворень особистості, що виявляються у вибірковому ставленні до різних видів педагогічної діяльності залежно від рівня засвоєння нею досвіду, загальноприйнятих цінностей, професійних знань, умінь і навичок, що фіксуються в потребах, мотивах, установках, оцінках, ідеалах та інтересах людини.

Цілі статті. Метою статті є аналіз ролі та місця пріоритетних педагогічних цінностей у процесі професійної підготовки майбутнього вихователя.

Виклад основного матеріалу. Кожен талановитий, висококваліфікований, вдумливий педагог поєднує у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, із якими він працює. Тому навіть найдосконаліша теорія не може дати вичерпної відповіді, яким бути педагогу, однак вона є основою, на яку мусить опиратися навіть найобдарованіший із них.

Сучасний етап розвитку українського суспільства актуалізував проблему виховного потенціалу освіти, висуваючи проблеми виховання і самовиховання особистості як пріоритетний напрям духовного оновлення. Забезпечення впровадження в освітній процес цінностей розвитку особистості, створення умов для її самореалізації обґрунтовано в ролі стратегічної мети освітянської діяльності у працях В. Кременя [4].

Успішне розв'язання завдань національного виховання, суттєве покращення всього навчально-виховного процесу, розвиток пізнавальної, трудової активності дітей і молоді безпосередньо пов'язані з удосконаленням підготовки педагогів, їх професійно-педагогічної майстерності, ерудиції і культури.

Вихователь – це довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога, у його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури [2].

В Концепції національного виховання зазначено, що вихователь є другом вихованців, тому що відкриває надзвичайний світ краси, він надихає, одухотворяє їх благородними пориваннями [2]. А бути другом – означає переживати разом із своїми вихованцями радість боротьби за досягнення цілей, які облагороджують людину, разом долати труднощі, відчувати одухотвореність ідеєю.

Розвиток мережі дошкільних навчальних закладів у нашій країні вимагає все більшої кількості спеціалістів у галузі дошкільної освіти. Дошкільному навчальному закладу потрібні кваліфіковані вихователі, люди великої душі, які любили б дітей, свою професію і пишалися б нею.

Ідеї видатних педагогів стосовно особистості вихователя актуальні й сьогодні. Вихователь повинен прагнути до саморозвитку та самовдосконалення, повинен знати й уміти використовувати набуті знання та навички, розробляти та впроваджу-

вати в практику оригінальні методики навчання дітей дошкільного віку, плідно працювати з батьками тощо. Разом з тим він має бути ерудованим, володіти сучасним світоглядом, педагогічним тактом та умінням працювати з дітьми. Хороший педагог, зауважував В. Сухомлинський, це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, уміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі й прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й вона сама була дитиною [5].

У Концепції національного виховання вказано, що вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку свідомої національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів [2].

Актуальність оновлення державного стандарту дошкільної освіти визначається соціальною затребуваністю підвищення рівня якості освіти. Дошкільні заклади потребують висококваліфікованих фахівців педагогічної справи. Бакалавр напряму підготовки “Дошкільна освіта” повинен у житті керуватися високоморальними нормами та цінностями, передавати і розповсюджувати своє світобачення.

Державний стандарт дошкільної освіти визначається зміною освітньої орієнтації на особистісну, ціннісну; переорієнтацію з культури корисності на культуру гідності як основу формування в дитини цілісності образу світу. Ключовою фігурою дошкільної освіти має стати дитина з самоцінністю її буття [1].

Галузевий компонент Державних стандартів освіти базується на державному компоненті, включає до свого складу освітньо-кваліфікаційну характеристику, яка встановлює пріоритетне призначення й умови використання випускників, відображає мету й узагальнює зміни освіти і професійної підготовки у вигляді переліку умінь, визначає місце та роль фахівця в соціальній структурі суспільства і вимоги до його компетентності. Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначає вимоги до загальноосвітнього рівня і галузеві кваліфікаційні вимоги до випускника навчального закладу.

Розуміючи мобільність як важливу складову професіоналізму педагога, розглядаємо місце педагогічних цінностей на етапі становлення фахівця в процесі навчання у вищому навчальному закладі. Детальне вивчення й аналіз структури варіативного компонента кваліфікаційної характеристики освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” напряму підготовки 6.010101 “Дошкільна освіта” засвідчує, що означений документ визначає професійне призначення фахівців денної, заочної та екстернатної форми навчання, а також системи соціально-професійних завдань, сукупність та рівень сформованості вмінь і знань, вимоги до атестації.

Освітньо-професійна підготовка у вищих навчальних закладах передбачає формування майбутнього педагога як людини-гуманіста, якій притаманні духовність і творчість. Зміст вишівської підготовки має відповідати таким вимогам: пріоритет національних і загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок спеціальних курсів із національною культурою, історією, традиціями українського народу; формування у студентів потреб і здібностей до пізнавальної творчості, критеріальних основ наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей; науковий і світський характер соціально-гуманітарних дисциплін, незалежність їх викладання від політичних партій, громадських і релігійних організацій; демократизм системи викладання дисциплін, свобода вибору студентами форм занять і навчальних курсів; безперервна система вищої педагогічної освіти: довишівської, вишівської, післявишівської.

Вимоги до якостей бакалавра чи спеціаліста суттєво не відрізняються, і це правомірно, оскільки об'єктом діяльності в кожному випадку є дитина, як і предметом та результатом професійної діяльності педагога.

У кожному вищому навчальному закладі, для кожної спеціальності складається освітньо-професійна програма та освітньо-кваліфікаційна характеристика.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці визначені вміння, що в цілому характеризують педагогічний професійний потенціал майбутнього випускника. Вони включають менш якісні характеристики інтелектуального, комунікативного, оперативного, творчого, культурного, гуманістичного, діяльнісного компонентів.

Навчальний план вищого навчального закладу визначає структуру та зміст професійної освіти через інваріативну та варіативну складові, які встановлюють співвідношення годин та змісту між циклами навчальних предметів, гранично допустиме навчальне навантаження на студентів та семестрову кількість навчальних годин.

Зміст фахових дисциплін впливає на формування педагогічних цінностей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, допомагає студентам здобувати необхідні знання, виробляти здатність орієнтуватися в методології наук, знати їх світоглядний потенціал і варіанти виходу в практику. Професійна підготовка майбутніх вихователів спрямована на ефективну взаємодію з дітьми дошкільного віку та розвиток творчих здібностей у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу. Фахові предмети опановуються впродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі.

В аспекті досліджуваної проблеми встановлено, що фахова підготовка студентів – майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до формування педагогічних цінностей освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” – здійснюється за поданим нижче планом.

1. Нормативні навчальні дисципліни.
 - 1.1. Гуманітарні та соціально-економічні дисципліни.
 - 1.2. Дисципліни природничо-наукової (фундаментальної підготовки).
 - 1.3. Дисципліни професійної і практичної підготовки.
 2. Вибіркові навчальні дисципліни.
 - 2.1. Дисципліни самостійного вибору навчального закладу.
 - 2.2. Дисципліни вільного вибору студента.
- Державна атестація.

У своєму дослідженні ми орієнтувались на дисципліни професійної і практичної підготовки (“Дошкільна педагогіка”, “Педагогічна творчість”, “Історія педагогіки”), вибіркові навчальні дисципліни (“Основи педагогічної майстерності”), дисципліни вільного вибору студента (спецкурс “Педагогічна аксіологія”).

Навчальна дисципліна “Дошкільна педагогіка” спрямована на розвиток у майбутніх спеціалістів у галузі дошкільної освіти педагогічного мислення, оволодіння надбаннями світової педагогічної думки та педагогічних традицій українського народу; формування здатності до педагогічного осмислення явищ виховання, навчання й розвитку дитини в умовах родинно-суспільного виховання; розвиток умінь педагогічного прогнозування; формування творчого підходу до педагогічної діяльності; підготовку до практичного здійснення завдань педагога в сучасних умовах дошкільної освіти.

Курс “Історія педагогіки” є базовим компонентом загальнопедагогічної освіти й професійної культури майбутнього педагога, він сприяє формуванню загальнопедагогічного світогляду та уявлення про процес розвитку теорії і практики навчання й виховання; виробленню у студентів науково-історичного підходу до аналізу педагогічних явищ.

Навчальні дисципліни “Педагогічна творчість” та “Педагогічна майстерність” мають на меті сформувати у студентів потреби самостійного професійного розвитку. Важливо, щоб майбутні вихователі усвідомили педагогічну діяльність як рефлексивне керування діяльністю дитини, уявили себе суб’єктом цієї діяльності, опанували механізми використання особистісного потенціалу для розв’язання педагогічних завдань навчання і виховання, засвоїли елементи педагогічної техніки керування собою.

Спецкурс “Педагогічна аксіологія” вводиться в навчальний процес із метою формування у студентів уявлень про цінності, а зокрема педагогічні цінності; сформувати позитивну мотивацію до майбутньої професійної діяльності; сформувати у майбутніх вихователів пріоритетні педагогічні цінності. Навчальні курси передбачають проведення лекційних, практичних, лабораторних занять та організацію самостійної (індивідуальної) роботи студентів.

Важливе місце у професійній підготовці майбутніх вихователів займає педагогічна практика, яка визначається науковцями як: спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів (Н. Горопаха, Т. Поніманська); важливий компонент педагогічної підготовки майбутніх вихователів, у процесі якої вони оволодівають необхідними вміннями й навичками.

Саме педагогічна практика сприяє закріпленню та реалізації в спеціально створених умовах набутих студентами психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних їм у майбутній професійній діяльності.

Важливим завданням навчання у виші є формування в майбутніх вихователів активної педагогічної позиції, що здатна забезпечити самостійне сприймання ними тих педагогічних інновацій, які значною мірою і становлять зміст педагогічної діяльності. Розв'язання цих завдань у системі підготовки фахівців із дошкільної освіти забезпечує педагогічна практика, яка є невід'ємною частиною всього навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців, а найголовніше, вона дає можливість залучити студентів до діяльності, яка моделює їхню майбутню професійну діяльність.

Проаналізувавши "Концепцію підготовки фахівця у галузі дошкільної освіти" Рівненського державного гуманітарного університету, ми виявили необхідність удосконалення професійного рівня вихователя, його гуманістичної спрямованості. У III розділі "Зміст спеціальної підготовки фахівця з дошкільного виховання за багаторівневою системою" виділено принципи підготовки типових програм і навчальних планів, серед яких можна виділити: пріоритет загальнолюдських, духовних цінностей у підготовці майбутніх спеціалістів; формування у студентів потреби та здібності до пізнавальної творчості, критеріальних основ формування наукового світогляду, що забезпечує пріоритет людини та її цінностей над засобами діяльності та витратами на вирішення вузькопрофесійних проблем; гуманістичний характер виховного процесу на базі формування у студентів загальнолюдських, соціально-політичних, професійно-трудова, моральних, естетичних та інших цінностей та інтересів [3].

Також у концепції виділено основні напрямки реалізації принципів формування типових програм та навчальних планів, серед яких можна виокремити: вивчення гуманістичних цінностей спадковості людської діяльності, історичного минулого та сучасного; оволодіння цінностями національної та світової культури, розвиток спеціально-педагогічних, художніх, психологічних та естетичних начал [3].

Висновки. Отже, для плідного засвоєння й ухвалення майбутнім вихователем дошкільних навчальних закладів педагогічних цінностей необхідна виважена робота з їх формування в процесі професійно-педагогічної підготовки.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко та ін. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Технологічний ун-т Поділля. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
2. Концепція національного виховання: схвалена Всеукр. пед. радою працівників освіти, 30 черв. 1994 р. // Рідна школа – 1995. – № 6. – С. 18–25.
3. Концепція підготовки фахівця у галузі дошкільної освіти. – Рівне, 2000. – 25 с.
4. Кремень В. Г. Аксиологічний зміст спрямованості національної освіти в Україні / В. Г. Кремень // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи : III Міжнар. наук. конф. (13–14 трав. 2011 р.) : зб. матеріалів. – Х. : Міськдрук, 2011. – С. 8–14.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977.
Т. 3 : Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – 1977. – 670 с.

УДК 37.013.42-051

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ ПАРТНЕРСЬКОЇ
ВЗАЄМОДІЇ**

Пахомова Л. В.

У статті розглянуто поняття професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до впровадження інноваційних форм і методів соціально-педагогічної діяльності, розкрито його суть, наведено приклади інноваційних форм і методів партнерської взаємодії. Визначено, що інноваційні методи роботи соціального педагога можна розглядати як нестандартні способи організації соціально-педагогічної роботи з дітьми і молоддю, що забезпечують процес соціального виховання і розвитку особистості. Обґрунтовано зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до впровадження інноваційних форм і методів партнерської взаємодії.

Ключові слова: професійна підготовка, партнерська взаємодія, інноваційні форми і методи.

В статье рассмотрено понятие профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к внедрению инновационных форм и методов социально-педагогической деятельности, раскрыта его суть, приведены примеры инновационных форм и методов партнерского взаимодействия. Определено, что инновационные методы работы социального педагога можно рассматривать как нестандартные способы организации социально-педагогической работы с детьми и молодежью, которые обеспечивают процесс социального воспитания и развития личности. Обосновано содержание профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к внедрению инновационных форм и методов партнерского взаимодействия.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, партнерское взаимодействие, инновационные формы и методы.

The author examines the concept of professional training of future social teachers for introducing innovative forms and methods of socio-pedagogical activities, reveals its essence, and gives examples of innovative forms and methods of partnership. Innovative methods of a social teacher's work are defined as non-standard ways of socio-pedagogical work with children and youth that ensure social education and personal growth. The article substantiates the content of professional training of future social teachers to introduce innovative forms and methods of partnership.

Key words: professional training, partnerships, innovative forms and methods.

Постановка проблеми. Динамічність соціокультурного розвитку українського суспільства в умовах глобалізаційних процесів постійно висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, вимагаючи підвищення рівня готовності до впровадження інновацій. Це пов'язано, зокрема, з тим, що, по-перше, становлення ринкових відносин вимагає від соціального педагога бути конкурентоспроможним на ринку праці; по-друге, соціальний педагог априорі здійснює професійну діяльність у системі, що вже давно є об'єктом упровадження педагогічних інновацій; по-третє, ефективність роботи соціального педагога прямо-пропорційна вмінню творчо використовувати наявні засоби для розв'язання найрізноманітніших завдань соціального розвитку і виховання особистості. Все це зумовлює потребу не тільки у високому рівні теоретичної і практичної підготовки фахівців, а й потребує від них достатнього ступеня відкритості для нового, вміння вийти за межі звичних способів розв'язання професійних завдань. У зв'язку з цим набуває актуальності проблема вдосконалення різних аспектів підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності, зокрема наукового обґрунтування потребують питання формування готовності до використання та впровадження інновацій у соціально-педагогічну діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукової літератури із зазначеної проблеми показав досить широке коло питань, висвітлених у руслі педагогічної інноватики. Зокрема, розробці та впровадженню інноваційних форм, методів і технологій у навчально-виховний процес присвячено праці таких науковців педагогічної галузі, як І. Дичківська, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Попова, Г. Селевко, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін. У соціальній педагогіці проблему професійної підготовки соціальних педагогів досліджували вітчизняні науковці М. Галагузова, В. Поліщук, П. Гусак, Р. Вайнола, Т. Дмитренко, Л. Коваль, Л. Міщик та ін. Інноваційні технології діяльності громадських дитячих та молодіжних організацій досліджував О. Лісовець, наголошуючи на необхідності обізнаності із ними соціальних педагогів [4, с. 183–198]. Вивченню питань формування готовності майбутніх спеціалістів з соціальної роботи до інновацій у професійній діяльності присвячено працю російської дослідниці О. Максименко. Але проблема професійної підготовки соціальних педагогів до впровадження інновацій і використання інноваційних форм і методів у соціально-педагогічній діяльності потребують подальшої розробки у дослідженнях вчених.

Мета статті полягає у визначенні змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до впровадження інноваційних форм і методів партнерської взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка соціального педагога – це процес здобуття сукупності загальних і спеціальних знань та вмінь, які забезпечують можливість роботи за певною спеціальністю. Відповідне трактування наведено у Статті 1 Закону України “Про вищу освіту” від 17.01.2002 року № 2984-III, в якій, зокрема, зазначено, що професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [3]. Зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів визначає сукупність функціональних обов’язків і професійних завдань фахівця.

У завдання професійної діяльності соціального педагога входить: організація виховної роботи в колективі, спрямованої на формування загальної культури особистості, адаптацію особистості до життя в суспільстві; вивчення психолого-педагогічних особливостей особистості і її мікросередовища, умов життя, виявлення інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктних ситуацій, відхилень у поведінці й вчасне надання соціальної допомоги та підтримки особистості; виконання ролі посередника між особистістю й освітньою установою, родиною, середовищем, органами влади; сприяння реалізації прав і свобод особистості, забезпеченню охорони життя й здоров’я; створення умов для розвитку талантів, розумових і фізичних здібностей особистості; розробка, затвердження й реалізація освітніх програм установи, відповідальність за якість їхнього виконання в межах своєї компетенції [8].

З огляду на зазначене коло завдань, професійна діяльність соціального педагога передбачає творчий підхід до вирішення практичних питань, тому що вміння застосовувати теоретичні знання у ході розв’язання конкретних ситуацій і продукувати нові способи та засоби соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів є невід’ємною частиною професійної компетентності фахівця. Саме тому процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів потребує дослідження у таких напрямках: пошуку інноваційних шляхів підвищення внутрішньої мотивації студентів до навчання, формування стійкого пізнавального інтересу, розвитку креативності, творчого мислення, подолання інертності студентів.

Визначення інноваційних форм і методів роботи соціального педагога виходить із традиційного трактування форм і методів соціально-педагогічної роботи. У довідковій літературі форми соціально-педагогічної роботи визначено як “варіанти організації взаємодії соціального педагога з клієнтами, спрямовані на створення умов для позитивної активності дітей і молоді, вирішення відповідних завдань соціалізації, надання допомоги та підтримки” [9, с. 319]. Методи соціально-педагогічної роботи найчастіше визначають як “сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей особистості, конструктивної діяльності щодо зміни несприятливої життєвої ситуації чи розв’язання проблем клієнтів та досягнення різноманітних професійних завдань соціального педагога” [1, с. 69; 9, с. 129]; як “засоби взаємозалежної діяльності соціального педагога і дитини що сприяють накопиченню позитивного соціального досвіду задля

соціалізації або реабілітації дитини” [7, с. 39]; як “спосіб взаємодії спеціаліста з вихованцем з метою вирішення соціально-педагогічної проблеми” [6, с. 24].

Виходячи із зазначених вище положень, пропонуємо визначити інноваційні методи роботи соціального педагога як нестандартні способи організації соціально-педагогічної роботи з дітьми і молоддю, що забезпечують процес соціального виховання і розвитку особистості. До таких методів ми пропонуємо віднести: форум-театр і соціально-педагогічний театр, флеш-моб, соціально-педагогічний тренінг, навчальні та імітаційні ігри, квест, геокешинг, тематичні дискотеки, віртуальні екскурсії, прес-реліз, прес-конференція, брифінг, медіасупровід подій. Зазначені методи можуть бути використані як форми групової роботи, форми організації дозвілля дітей, форми активної соціально-педагогічної допомоги у вирішенні життєвих ситуацій, форми психотерапевтичного впливу, форми організації взаємодії із засобами масової інформації тощо. Використання інноваційних форм і методів соціально-педагогічної роботи дозволить актуалізувати наявний соціальний досвід особистості майбутнього фахівця, розкрити природні здібності, розвивати навички самостійного, критичного мислення, групової взаємодії, будувати взаємовідносини на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу.

Зміст готовності до інноваційної педагогічної діяльності визначає наука педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій [2, с. 18], яка визначає “сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою” як структурну основу готовності до інноваційної педагогічної діяльності [2, с. 282]. Відповідно до цього положення, О. Максименко пропонує наступне визначення готовності фахівця із соціальної роботи до інноваційної діяльності: “... це інтегральна якість особистості фахівця, що включає в себе стійку систему мотивів до розробки, впровадження й використання нових сучасних соціальних технологій і програм, а також психологічну установку на виконання перетворювальних дій і компетентності з їхнього здійснення” [5, с. 77]. Дане визначення можна уточнювати з урахуванням специфіки підготовки майбутнього соціального педагога, що має відмінний у порівнянні з соціальним робітником зміст професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів, на нашу думку, має бути спрямована на розвиток особистісного інноваційного потенціалу студента, формування у нього вмінь використовувати досягнення передового наукового пошуку у сфері соціально-педагогічної роботи, навичок розробки та реалізації власних інноваційних ідей, проектів, технологій у професійній діяльності. Тому один із шляхів оптимізації підготовки соціальних педагогів ми вбачаємо у реалізації комплексного підходу до формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до впровадження інновацій у різних видах навчально-виховної діяльності (аудиторні заняття, самостійна робота студентів, проходження педагогічної практики, виховні заходи, волонтерська активність молоді).

Базовим у формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до впровадження у професійну діяльність педагогічних інновацій у питаннях налагодження партнерської взаємодії вважаємо впровадження до змісту підготовки фахівців спеціального навчального курсу “Інноваційні технології соціально-педагогічної діяльності”, що спрямований на формування у студентів інноваційної компетентності як системи мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних для забезпечення ефективного використання новітніх соціально-педагогічних технологій у процесі соціального виховання дітей. Зазначений спецкурс забезпечує набуття студентами знань про педагогічну інноватику та її специфіку у соціально-педагогічній діяльності, закономірності і принципи інноваційного процесу, зміст підготовки соціальних педагогів до впровадження інновацій, практику реалізації новітніх технологій роботи соціального педагога. Засвоюючи зміст спецкурсу, майбутні фахівці набувають уміння креативно мислити, створювати власні інноваційні проекти, адаптувати передовий педагогічний досвід для розв'язання завдань соціального виховання особистості, аналізувати зміст новітніх соціально-педагогічних технологій та визначати можливості їх застосування для вирішення конкретних практичних завдань, бути відкритими для нових знань і здатними до їхньої реалізації в професійній діяльності та ін.

Основними завданнями спецкурсу є: розвиток суб'єктної позиції майбутнього фахівця щодо впровадження інновацій у соціально-педагогічну діяльність, зокрема й у питаннях налагодження партнерської взаємодії; ціннісна орієнтація особистості студента на здійснення інноваційної діяльності на етичних засадах соціально-педагогічної діяльності; формування інноваційної компетентності фахівців. Вивчення зазначеного спецкурсу передбачає формування у студентів – майбутніх соціальних педагогів знань щодо: педагогічної інноватики та її специфіки у соціально-педагогічній діяльності; закономірностей і принципів інноваційного процесу в системі освіти; нормативно-правової бази державного регулювання у сфері інноваційної діяльності; основних підходів до класифікації соціальних інновацій; сутності інноваційної компетентності фахівця, її складових, умов та особливостей формування; змісту готовності соціальних педагогів до упровадження інновацій; типів поведінки соціальних педагогів в інноваційному процесі; практики реалізації новітніх технологій соціально-педагогічної діяльності загального типу (профілактики, корекції, реабілітації тощо); практики реалізації новітніх технологій соціально-педагогічної діяльності спеціального типу (для роботи з індивідом і групою, сім'єю, організацією тощо).

Під час вивчення спецкурсу студенти мають оволодіти наступними вміннями: визначати рівень власної інноваційної компетентності; аналізувати зміст новітніх соціально-педагогічних технологій та визначати можливості їх застосування для вирішення конкретних практичних завдань; створювати інноваційні соціально-педагогічні програми, проекти, технології; добирати необхідні інноваційні соціально-педагогічні засоби, форми, методи діяльності у процесі вирішення проблем соціального виховання і розвитку особистості; адаптувати передовий педагогічний досвід для вирішення завдань соціального виховання особистості; забезпечувати інформаційний супровід соціально-педагогічних заходів з використанням елементів PR-технологій; використовувати можливості фандрайзингу у соціально-педагогічній діяльності.

З метою оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів ми пропонуємо у роботі зі студентами використовувати такі інноваційні форми організації навчально-виховного процесу: бінарні лекції, лекції-диспути, семінари-практикуми, "круглі столи", навчальні та імітаційні ігри, колоквиум, семінари-проекти. Доречним у формуванні інноваційної компетентності майбутніх соціальних педагогів вважаємо використання інтерактивних методів навчання і виховання: "Акваріум", "Килим ідей", "Карусель", "Павутинка", "Ротаційні трійки", "Мікрофон", "Броунівський рух", "Мозковий штурм", "Альпіністи", "Подаруй квітку", "Дерево рішень", "Термометр", "Метод Прес", "Займи позицію" та ін.

Використання інноваційних форм і методів підготовки майбутніх соціальних педагогів до організації партнерської взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної діяльності дозволить актуалізувати наявний соціальний досвід особистості, розкрити природні схильності студентів, розвивати суб'єктність, професійно значущі особистісні якості, навички самостійного, критичного мислення, групової взаємодії, будувати взаємовідносини викладача і студентів на засадах суб'єкт-суб'єктного підходу, проводити навчальні заняття у цікавій формі. У подальшій професійній діяльності фахівці можуть використовувати зазначені методи для організації групової роботи, дозвілля дітей, активної соціально-педагогічної допомоги у вирішенні життєвих ситуацій, профілактичної і корекційної-реабілітаційної роботи, організації взаємодії із засобами масової інформації, з метою психотерапевтичного впливу на особистість тощо.

Висновки. Проведене нами дослідження змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до впровадження інноваційних форм і методів партнерської взаємодії не є самодостатнім та вичерпаним і піднімає низку пов'язаних проблем. Зокрема, подальшого вивчення потребують питання теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців, методичного забезпечення процесу підготовки до використання інноваційних форм і методів партнерської взаємодії. Таким чином, необхідність оптимізації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до використання та впровадження інновацій у соціально-педагогічну діяльність не викликає сумнівів. Впровадження спецкурсу "Інноваційні технології соціально-педагогічної діяльності" та використання у роботі зі студентами зазначених інноваційних форм і методів організації навчально-виховного процесу дозволить оптимізувати процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності,

збагатити інструментарій соціально-педагогічної роботи майбутніх фахівців і сприяти формуванню інноваційної компетентності соціального педагога. У наступних публікаціях нами планується висвітлення результатів наукового дослідження сучасного стану професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до впровадження інноваційних технологій соціально-педагогічної діяльності та обґрунтування відповідного комплексу засобів, призначеного для підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Закони України. Про вищу освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/pro_vivu_osvitu/statja-1.htm. – Назва з екрана.
4. Лісовець О. В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України : навч. посіб. / О. В. Лісовець. – К. : ВЦ “Академія”, 2011. – 256 с. – (Серія “Альма-матер”).
5. Максименко Е. В. Формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к инновациям в профессиональной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Максименко Елена Викторовна ; Балтийский Федеральный университет имени И. Канта. – Калининград, 2011. – 195 с.
6. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / авт.-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – 2-ге вид. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2013. – 496 с.
7. Паскаль О. В. Технології соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. / О. В. Паскаль. – Харків : Бурун Книга, 2011. – 288 с.
8. Профессиональная деятельность социального педагога [Електронний ресурс] // Сайт соціального педагога. – Режим доступу: <http://social-teacher.ucoz.ru/index/0-7>. – Назва з екрана.
9. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

УДК 37.013.42:364-786

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ У РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ

Сайко Н. О.

У статті розглянуто проблему підготовки соціальних педагогів до партнерської взаємодії у процесі організації реабілітації. Проаналізовано поняття “реабілітація”, основні концепції реабілітаційного процесу та підкреслено необхідність удосконалення професійної підготовки соціальних педагогів до партнерської взаємодії. Визначено основні напрями психологічної готовності соціальних педагогів до партнерської взаємодії.

Ключові слова: реабілітація, концепції реабілітаційного процесу, партнерська взаємодія, психологічна готовність.

В статье рассмотрена проблема подготовки социальных педагогов к партнерскому взаимодействию в процессе организации реабилитации. Проанализировано понятие “реабилитация”, основные концепции реабилитационного процесса и подчеркнута необходимость усовершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов к партнерскому взаимодействию. Определены основные направления психологической готовности к партнерскому взаимодействию.

Ключевые слова: реабилитация, концепции реабилитационного процесса, партнерское взаимодействие, психологическая готовность.

The article looks at the problem of preparing social teachers for partnerships in the process of rehabilitation. The author analyzes the notion “rehabilitation”, the basic conceptions of the rehabilitation process, and emphasized the necessity to improve the professional preparation of social teachers for partnerships. The main directions of psychological readiness of social teachers for partnerships are determined.

Key words: rehabilitation, conceptions of the rehabilitation process, partnership, psychological readiness.

Реабілітація – це комплексна, багаторівнева, етапна і динамічна система взаємозалежних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності у власних очах і перед оточенням. Вона включає аспекти профілактики й корекції відхилень, а також терапевтичний вплив на людину [3].

Розвиток соціальної роботи зумовив необхідність розуміти процес реабілітації як такий, що охоплює не лише хворих та інвалідів, але і всіх, хто потрапив у важкі життєві обставини, тому термін “реабілітація” позначає систему заходів, мета яких відновлення здатності до соціального функціонування усіх, хто має ознаки соціальної дезадаптації. Важливим є створення умов входження особистістю в активну життєдіяльність; надання гарантій певного рівня соціальної стабільності; показ перспектив набутого нового соціального статусу; вироблення відчуття особистісної вартості і відчуття відповідальності за своє життя.

Аналізуючи різні підходи до організації процесу реабілітації у соціальній роботі, можна говорити про їх комплексний підхід у реалізації, тобто будь-яка концепція передбачає організацію діяльності різних структур соціуму. Так, концепція комплексної реабілітації, яка базується на розумінні реабілітації як зміни стану самого індивіда, повернення його соціального статусу до певних початкових критеріїв, передбачає низку заходів різнопланового характеру з різних аспектів та сфер життєдіяльності індивіда. При цьому кожен напрямок роботи в різних сферах розглядається як самостійний реабілітаційний процес. Наприклад, як самостійні процеси виділяють соціально-середовищну, соціально-педагогічну, соціально-медичну, соціокультурну реабілітацію. Низка науковців, окреслюючи питання реабілітації, зазначає, що реабілітація є взаємозв'язком таких понять, як соціально-побутова реабілітація, тобто соціально-побутове облаштування та обслуговування; медична реабілітація – відновна терапія і реконструктивна хірургія з поступовим

протезуванням; професійна реабілітація – професійне навчання або перекваліфікація, раціональне працевлаштування [8, с. 58].

Концепція нормалізації життєдіяльності передбачає нормалізацію як сприяння розвитку можливостей, що забезпечують максимальне наближення стилю життя індивіда та його сім'ї до норми, яка прийнята у даному суспільстві. Нормалізація, таким чином, це соціальний та соціально-психологічний критерій поведінки людини або соціальної групи, що включає поняття про якість життя як інтегрованої характеристики образу життя в основних показниках: фізичне здоров'я, психічне здоров'я, соціальний статус, матеріальний достаток (соціально-економічний статус), загальну задоволеність життям, упевненість у завтрашньому дні, можливості розвитку задатків та здібностей, можливість отримати професію і працевлаштуватися, наявність соціальних зв'язків взаємодопомоги, повнота участі у житті. Зміна цих показників відображають зміну якості життя, тобто ступеня нормалізації життєдіяльності. Так, висвітлюючи питання соціокультурної реабілітації дітей з функціональними обмеженнями у сім'ї, А. Й. Капська зазначає, що реабілітація виступає на практиці як система спеціальних заходів, спрямованих на підвищення рівня адаптаційних можливостей суб'єкта соціалізації [7, с. 221].

На думку О. В. Безпалько, реабілітація – це процес входження людини у соціальне середовище, досягнення гармонії з навколишнім світом, суспільством та з самою собою в процесі інтеріоризації, становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, розвитку особистісних потреб, здібностей та смаків [1, с. 88].

Концепція психолого-соціальної реабілітації передбачає, що основою реабілітаційного процесу є психо-соціальна корекція поведінки індивідів і соціальних груп. Ця концепція зумовлена явищем, яке можна назвати ланцюговою реакцією відхилень поведінки або ефектом зараження – копіюванням неадекватної або асоціальної поведінки. Прикладом може слугувати інвалідизація усіх членів сім'ї, якщо один із членів – інвалід. Також сімейний або груповий характер алкоголізму, наркоманії. Основний акцент у межах даної концепції робиться не на історію виникнення відхилень, а на причини неуміння використовувати соціальне середовище для досягнення соціально корисних цілей. Найчастіше використовують індивідуальні методи роботи, прийоми психотерапії, соціальної терапії [10].

Відновити соціальне функціонування особистості неможливо без урахування її цілісності, усіх факторів та чинників соціального середовища, тому реабілітаційний процес у соціально-педагогічній роботі передбачає поєднання єдиною метою різних факторів, структур, соціальних інститутів, організацій, зусиль фахівців та найближчого оточення дитини. Головним організатором та координатором реабілітаційного процесу є соціальний педагог або соціальний працівник, тому стає необхідним підсилити підготовку соціальних педагогів до партнерської взаємодії з різними соціальними інститутами задля більш ефективного організації реабілітаційного процесу.

Проблема професійної підготовки соціальних педагогів розв'язується у декількох напрямках: висвітлення технології подолання соціально-педагогічних проблем у суспільстві (О. С. Андрієнко, С. П. Архіпова, М. Р. Баяновська, Р. Х. Вайнола, О. І. Гура, К. В. Дубровіна, Л. М. Завацька, В. А. Поліщук, Б. С. Кобзар); вивчення особливостей професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів (Т. О. Дмитренко, А. Люта, Ю. Р. Мацкевич, Л. І. Міщик, О. Г. Платонова, В. А. Поліщук, В. М. Приходько, Л. Є. Пундик, Л. Л. Яковлева); характеристика особливостей, закономірностей формування професійних та особистісних якостей соціального педагога (К. В. Бакланов, О. І. Гура, М. О. Малькова, О. І. Москалюк, О. В. Пономаренко, О. А. Рацул); низку досліджень присвячено розробці змісту, методам і формам профілактичного напрямку (Л. М. Вольнова, І. Д. Зверєва, А. Й. Капська, Є. М. Линник, В. І. Мурашкевич, О. А. Нікітін, Л. М. Приступа, І. О. Шишова); також активно розробляється зміст соціально-педагогічної роботи у сфері організації дозвілля (А. С. Воловик, В. В. Воловик, С. Ю. Пашенко, І. В. Петрова, С. Я. Харченко).

Однак питанню методики взаємодії соціальних педагогів з різними організаціями, об'єднаннями приділяється недостатньо уваги, і в основному така взаємодія організовується на особистісних контактах без підписання певних нормативних документів, що унеможливорює організацію реабілітаційного процесу на базі загальноосвітніх закладів.

Навчальний процес у ВНЗ містить у собі три основні компоненти: зміст навчання або зміст освіти спеціаліста; навчальна і формувальна діяльність вчених-педагогів, спрямована на досягнення цілей і завдань з підготовки спеціаліста і реалізації змісту навчання; самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів. Виділяють такі специфічні особливості вишівського навчального процесу: у вищій школі вивчається наука в її розвитку; єдність наукового і навчального досвіду показує; висока активність самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів і їх зближення з науково-дослідною роботою; готується фахівець на рівні сучасних вимог суспільства [6].

У будь-якій взаємодії соціальний педагог має бути суб'єктом, виявляти лідерські якості та стійкість принципів професійної діяльності, але, аналізуючи проблеми сучасних вищих навчальних закладів, можна відмітити різке скорочення аудиторних годин та збільшення відсотка самостійної роботи студентів, що призводить до утворення прогалин у теоретичних знаннях, несформованості практичних умінь, невпевненості у власних професійних силах.

Найкращих результатів можна досягти лише у тому разі, якщо створено оптимальні умови. Тобто людина в період свого становлення, у тому числі в період професійного становлення, повинна знаходитись у певних умовах, які забезпечують всебічний розвиток усіх сторін її особистості з урахуванням генетичної програми і відповідно до соціальної програми [6]. Сукупність усієї системи цих умов і засобів, включаючи їх процесуальну й результативну сторони, називають системою освіти.

Тому стає необхідним у процесі теоретико-практичної підготовки фахівців соціальної сфери акцентувати увагу на психологічній готовності до фахової діяльності. Це передбачає роботу з формування внутрішньої структури "Я"-особистості, яка може включати такі напрями: формування професійного "Я"-образу; власного професійного стилю; формування умінь приймати відповідальні професійні рішення; впевненості у собі та у професійних можливостях; емоційної стійкості фахівця соціальної, соціально-педагогічної сфери; оволодіння навичками поновлення свого психо-емоційного стану.

Дослідженнями професійного "Я"-образу займалися такі вчені, як І. Андрійчук, підкреслюючи важливість адекватності та еталонності самооцінки, високий рівень самоповаги, відсутність суттєвих особистісних проблем та особистої тривожності. Також З. Становських підкреслював диференційованість і структурованість формування "Я"-образу професіонала. Є. Чорний перешочерговим завданням професійної підготовки вбачає в актуалізації професійної рефлексії на професійну ідентичність.

Головним у процесі формування "Я"-образу професіонала є усвідомлення та знання своїх можливостей, постійне порівняння образів "Я"-студент – початківець та "Я"-професіонал. Тобто це передбачає ознайомлення студентів з ідеальним образом професіонала та складання індивідуальної програми досягнення запланованих цілей. Студент має розуміти, що траєкторія формування "Я"-образу професіонала є індивідуальною і обов'язковим має бути усвідомлений рух уперед до визначених ідеалів, моделей професійної поведінки.

Власний професійний стиль формується протягом перших трьох років самостійної роботи, але його сформованість залежить від бажання людини, вольових зусиль та стійкості характеру. Дослідження проблеми формування індивідуального стилю фахівця соціально-педагогічної сфери присвячена велика кількість наукових праць:

- як стійку індивідуально-специфічну систему психологічних засобів, прийомів, методів виконання тієї чи іншої діяльності розглядає А. В. Петровський;
- як різні індивідуально-типологічні особливості нервової системи, які допомагають досягти успіхів у діяльності та її ефективності (Є. О. Клімов, В. С. Мерлін);
- як результат впливу індивідуально-типологічних особливостей особистості, особливостей самої діяльності та об'єктів діяльності (І. А. Зимня).

Індивідуальний стиль є єдністю професійно незмінного та індивідуально неповторного у діяльності фахівця. Власний професійний стиль передбачає збереження індивідуальності і неповторності особистості, розуміння того, що безсвідоме копіювання чужого стилю руйнує особистість та знецінює її досягнення.

Також особливу увагу слід приділити формуванню умінь студента приймати відповідальні рішення. Перш за все слід усвідомити, що прийняття рішення – це

навичка, яку потрібно виробляти і тренувати. Здатність приймати рішення, брати відповідальність за наслідки свого вибору є ознакою зрілої особистості з добре розвинутим мисленням. Багатьом людям складно прийняти те чи інше рішення, бо вони відчувають страх. Особливо це стосується професійної діяльності. Усі, мабуть, стикалися з ситуацією адміністративної переадресації проблеми або, як зазвичай називають, “ходіння по кабінетах”. Причиною цього є неуміння, страх прийняти відповідальне рішення. Самостійне прийняття рішення спирається на такі індивідуально-особистісні характеристики мислення: самостійність, критичність розуму, незалежність суджень, наявність мотивів до прийняття рішення [11; 4; 12]. Г. Ліндсей, К. Халл, Р. Томпсон виділяють певні перепони для творчого мислення:

1. Конформізм – прагнення бути, як всі, боязкість здатися смішним та нерозумним.
2. Внутрішня цензура – боязкість або невпевненість у правильності особистих ідей.
3. Ригідність, що набувається в основному у процесі шкільного навчання.
4. Бажання знайти відповідь миттєво, що призводить до імпульсивних неправильних рішень [4].

Підґрунтям формування умінь приймати відповідальні рішення є самооцінка фахівця. Соціальний педагог з низькою самооцінкою не в змозі конструктивно вирішувати професійні питання, його особистість характеризується такими якостями, як принижена гідність, страх зробити помилки, постійна думка про фізичну та інтелектуальну недосконалість, прагнення діяти вже відомими шляхами, несприйняття компліментів, залежність від оцінки оточення.

І. С. Кон виділяє важливі компоненти у формуванні самооцінки особистості: когнітивний, що містить уявлення суб'єкта про себе і навколишнє середовище, в якому він перебуває (рівень пізнавальних здібностей, сила інтелекту, вміння аналізувати свої внутрішні психічні процеси, задоволеність чи незадоволеність своїм соціальним становищем порівняно з іншими, статус у групі, колективі, суспільстві); емоційно-оцінний – авторитет серед ровесників, ставлення інших до власного “Я”, міра впливу на інших; суспільно-поведінковий: бажання завжди бути лідером, прагнення самоутвердитися з-поміж інших, зайняти пріоритетне місце, спираючись при цьому на свої сильні якості інтелектуальних здібностей, фізичні та моральні переваги або, навпаки, бути непомітними у групі (колективі), триматися осторонь відповідальних колективних справ, знаючи “слабкі місця свого “Я” [9].

Реабілітаційна робота соціального педагога супроводжується великим психо-емоційним навантаженням, що призводить до руйнування внутрішньої гармонії фахівця. Тому особливу увагу слід приділити розвитку умінь майбутніх фахівців відновлювати свій психо-емоційний стан.

Проблема відновлення психоемоційного стану вивчалася багатьма зарубіжними та вітчизняними вченими: С. Архіповою, І. Астер, С. Безсоновим, В. Бойко, Н. Іванцовим, К. Маслач, Л. Мардахасвим, Г. Нестеревою, В. Самойловою, Н. Самоукіною.

Умовно всі методи гармонізації психофізичного стану людини можна об'єднати в 3 групи:

1. Фізіологічний рівень регуляції психофізичного стану (вплив на фізичне тіло): достатньо тривалий і якісний сон, збалансоване харчування, достатнє фізичне навантаження, заняття спортом, ранкова гімнастика, танці, фітотерапія, масаж, ароматерапія, терапія мінералами, дихальні вправи, водні процедури тощо.

2. Емоційно-вольова регуляція психофізичного стану (вплив на емоційний стан): гумор (сміх позитивно впливає на імунну систему, активізуючи Т-лімфоцити крові; у відповідь на усмішку організм продукуватиме бажані гормони радості; гумор чудово “перезаряджає” негатив); музика (найкраще сприяє гармонізації психоемоційного стану прослуховування класичної музики, хоча у малих дозах рок теж буває корисним, він допомагає вивільнитись від негативних емоцій); спілкування з сім'єю, друзями; заняття улюбленою справою, хобі (комп'ютер, книжки, фільми, в'язання, садівництво, рибальство, туризм); спілкування з природою (природа завжди дає людині відчуття припливу сил, відновлення енергії); спілкування з тваринами; медитації, візуалізації (уявити щось гарне, приємне); аутотренінги.

3. Ціннісно-смысловий рівень регуляції психофізичного стану (вплив на думки, зміна світогляду): позитивно сприймати світ, професійні невдачі розглядати як методи самоудосконалення, не зациклюючись на негативі [2; 5].

Отже, підготовка соціальних педагогів до партнерської взаємодії потребує актуалізації психологічної підготовки фахівців, яка включає формування власного професійного стилю, адекватної самооцінки, впевненості у професійних можливостях, свідоме ставлення до професійного зростання та формування образу "Я". Найефективнішою формою роботи з удосконалення особистісних якостей соціальних педагогів є тренінги різного спрямування, використання корекційних вправ під час аудиторних занять.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2008. – 344 с.
2. Безсонов С. П. Професійна деформація особистості : психологічний практикум / С. П. Безсонов. – СПб. : Мова, 2004. – 272 с.
3. Бойко Г. Мета, завдання та основні етапи психо-реабілітаційної допомоги / Г. Бойко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 9–10. – С. 78–82.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Хрестоматія по общей психологии. Психология мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М., 1981. – 151 с.
5. Замула С. Ю. Методики зняття напруги: узагальнення матеріалів науково психологічної літератури / С. Ю. Замула, І. М. Рудніцька. – Біла Церква, 2011. – 67 с.
6. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика) / В. И. Каган, И. А. Сычеников. – М. : Высшая школа, 1987. – 143 с.
7. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посіб. / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
8. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль. – К. : ІЗМН, 2007. – 392 с.
9. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
10. Нестерова Г. Ф. Технология и методика социальной работы / Г. Ф. Нестерова, И. В. Астер. – СПб. : ИМЕНА, 2006. – 168 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1999. – 321 с.
12. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М., 1984. – 197 с.

УДК 371.134:376.6–055.52

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКОМ ДІТЕЙ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ У ПІДВИЩЕННІ ЙОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Струтинська Т. Р.

У статті аналізуються проблеми підготовки майбутніх педагогів до виховної взаємодії з батьком дітей із неповних сімей. Розкривається сутність психолого-педагогічної культури батька, стилі його батьківського ставлення до дитини в умовах окремого проживання від сім'ї. Розглядаються форми і методи підготовки педагогів до виховної взаємодії з батьком дітей із неповних сімей.

Ключові слова: виховна взаємодія, батько дітей із неповних сімей, психолого-педагогічна культура батька, стилі батьківського ставлення до дитини, підготовка майбутніх педагогів.

В статье анализируются проблемы подготовки будущих педагогов к воспитательному взаимодействию с отцом детей из неполных семей. Раскрывается сущность психолого-педагогической культуры родителя-отца, стили его отцовского отношения к ребенку в условиях отдельного проживания от семьи. Рассматриваются формы и методы подготовки педагогов к воспитательному взаимодействию с отцом детей из неполных семей.

Ключевые слова: воспитательное взаимодействие, отец детей из неполных семей, психолого-педагогическая культура родителя-отца, стили родительского отношения отца к детям, подготовка будущих педагогов.

The article examines problems, forms and methods of preparing future teachers for educational interaction with the father of children in single-parent families. It reveals the essence of psycho-pedagogical culture of a father and styles of his parental attitude to the child in conditions of separate residence.

Key words: educational interaction, father of children in single-parent families, psycho-pedagogical culture of parents, styles of a father's parental attitude to children, teacher preparation.

Постановка проблеми. В умовах сучасної кризи сімейних відносин, збільшення кількості дітей, які перебувають в умовах неповних сімей (за даними науковців, більше 90 відсотків дітей до повноліття певний період проживають в умовах різних типів неповних сімей – осиротілих (більше 11 %, позашлюбних – 20–25 %, розлучених – близько 50 %, дистантних – більше 10 %), зростає необхідність державної турботи про зміцнення сім'ї, налагодження спеціального супроводу таких сімей. В умовах глобалізаційних трансформацій XXI століття, визнаного ООН “сторіччям батьківства”, особливої значущості набувають проблеми культурогенези родинного виховання, виявлення стратегій і тактик сімейної та ґендерної державної політики, що зумовлює інтерес педагогічної науки до вивчення виховних практик підготовки майбутніх фахівців до виховної взаємодії з батьками з метою повноцінного виховання зростаючого покоління.

Особливо важливим постає змістовий компонент такої підготовки, в числі якого вагомого значення набуває підвищення психолого-педагогічної культури батька, який в умовах неповних сімей переважно проживає окремо від дітей (сьогодні серед неповних сімей – 90–94 % – це неповні материнські сім'ї і лише близько 6–10 % – батьківські неповні сім'ї). Батько, рідко спілкуючись із дітьми в таких сім'ях, часто не враховує особливості дитячої психіки, має неадекватні очікування щодо власних дітей, що породжує агресію і жорсткість у ставленні до них, нерозвиненість навичок побудови доброзичливих взаємостосунків. Загалом це спричинює напруження й стресові ситуації в сім'ї, призводить до педагогічної занедбаності дітей.

Розв'язання комплексу цих невіршених питань є важливим чинником удосконалення та зміцнення інституту української сім'ї, її виховного потенціалу, підви-

щення інтересу суспільства до збагачення психолого-педагогічної культури батьків як гостроактуальної проблеми сьогодення в умовах євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема збагачення психолого-педагогічної культури батька для гармонійного психічного розвитку дитини є однією з найактуальніших у сучасному світі. Практика виховання дітей дедалі частіше призводить до зникнення батьківської фігури з соціальної ситуації розвитку дитини й підлітка (F. MacCallum, S. Golombok, 2004; И. Кон, 2005). Сучасні дослідники пов'язують із цим багато психологічних проблем сучасної людини: дифузність ідентичності, у тому числі статевої і статеворольової, емоційне неблагополуччя, антисоціальна поведінка (M. Боуэн, 2005; M. Target, P. Fonagy, 2002; N. Cabrera та ін., 2000; R. Rohner, 1998; M. Lamb, C. Tamis-Lemonda, 2004; V. Phares, B. Compas, 1993; A. Захаров, 2000; Д. Видра, 2000; Б. Кочубей, 1993; Л. Обухова, 2004; А. Прихожан, 2000; Е. Соколова, 1986).

Проте хоча і було виявлено, що діти з неповних сімей зазнають більше труднощів порівняно з дітьми з повних сімей, відзначається, що і в неповній сім'ї розвиток дитини може бути цілком нормальним (M. DeKlyen та ін., 1998; M. Lamb, C. Lewis, 2004; M. Davids, 2002). Інакше кажучи, батьківська відсутність не є згубною сама по собі. Низка теоретичних припущень і спостережень дає можливість зробити висновок про значущість не лише реальних взаємодій між батьком і дитиною для становлення якостей батька, але "внутрішнього батька", представленого в психіці, його образу, що формується під впливом, насамперед, умов збагачення психолого-педагогічної культури батька, який проживає відокремлено (M. Davids, 2002; M. Marks, 2002; R. Britton, 2000; K. Grossmann та ін., 2002; P. Bios, 1970; Ф. Тайсон, Р. Тайсон, 1998).

Як зарубіжні (Л. Вассерман, Т. Гаврилова, Б. Межвінські, А. Подільський, А. Прихожан, Є. Філіпова; Н. Cheng, A. Furnham, L. Greco, T. Morris), так і вітчизняні (В. Васютинський, І. Гречин та ін.) дослідження процесу становлення якостей батька нечисленні. А. Прихожан виявила, що емоційно благополучні підлітки позитивно сприймають батька, відмічаючи такі його якості, як дбайливість, прийняття. Підлітки з підвищеним рівнем тривоги оцінюють батька як вимогливого, приймаючого, але домінуючого і ненадійного (2000). Дослідження Л. Вассермана, А. Подільського та їх колег виявили зв'язок між окремими аспектами сприйманих підлітками виховних практик батька з вираженням у них симптомів депресії, тривоги, з делінквентною поведінкою (Л. Вассерман, И. Горьковая, Е. Ромицына, 2004; А. Подільський, О. Идобаева, П. Хейманс, 2004).

Вивчення виховних проблем здійснення впливу батька здійснювалося на основі сучасних праць з соціології, етики (І. Бестужев-Лада, І. Кон, В. Титаренко, А. Харчев), психології (Г. Андреева, А. Ковальов, Р. Овчарова, А. Петровський, А. Співаковська та інші). Окремі питання щодо здійснення впливу батька на формування сімейних якостей, виконання різнобічних сімейних ролей висвітлені в дослідженнях В. Васютинського, Н. Іскольдського, І. Овчинникової.

Низку важливих висновків і положень про роль батька містяться в працях народознавчого характеру (А. Ізмайлов, Б. Ковбас, В. Костів, М. Стельмахович, Е. Дніпров, ін.), у висвітленні батьківського досвіду виховання (Ш. Амонашвілі, Л. і Б. Нікітіни).

Проте у цих дослідженнях не завжди враховувалось становлення психолого-педагогічної культури та якостей батьківства в період створення та функціонування неповної сім'ї, що є істотним недоліком. Становлення психолого-педагогічної культури батька у неповній сім'ї експериментально практично не досліджене. Це ускладнюється відсутністю відповідних психодіагностичних методик, які б давали змогу вивчати рівень психолого-педагогічної культури батька навіть у разі відсутності спостережень за безпосередньою взаємодією з дитиною. Дослідження процесу формування психолого-педагогічної культури батька в період створення та функціонування неповної сім'ї та з'ясування стилю батьківсько-дитячих відносин є актуальним завданням, вирішення якого розширить уявлення про чинники, що сприяють формуванню якостей батьківства, і забезпечить психологів, що працюють із неповними сім'ями, знанням про нові стратегії корекційної роботи.

У теперішній час у зв'язку з недоліками підготовки молодого покоління до здійснення функцій батьківства, зі складністю життєдіяльності сучасної неповної сім'ї

педагоги відчувають певні труднощі у взаємодії з батьком, проявляють некомпетентність у збагаченні рівня психолого-педагогічної культури сучасних батьків.

Метою цієї **статті** є показ структурних компонентів психолого-педагогічної культури батька для підготовки сучасних педагогів до виховної взаємодії з ним, який проживає окремо від неповної сім'ї.

Психолого-педагогічну культуру батьків трактуємо, слідом за В. Костівим, як інтегративне динамічне особистісне утворення, що визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності, індивідуалізовану творчу форму педагогічних стосунків, забезпечених високим рівнем мотивації (мотиваційний компонент), знаннями, уміннями й переконаннями (змістовий компонент), способами функціонування (конструктивний компонент) у розв'язанні завдань родинного виховання [3, с. 44]. Психолого-педагогічна культура батька містить його ціннісні орієнтації в загальній структурі родинних цінностей, батьківські установки та сподівання, батьківське ставлення, батьківські почуття, батьківські позиції, відповідальність, стиль сімейного виховання, що загалом становить структуру усвідомленого батьківства як інтегрального утворення, що характеризує різнобічні прояви психолого-педагогічної культури батька.

За тлумаченням І. Братуся, "усвідомлене батьківство може бути визначене як сукупність батьківських якостей, почуттів, знань та навичок, що стосуються виховання, розвитку дитини з метою забезпечення процесу формування здорової та зрілої особистості" [6, с. 50]. На думку авторів О. Безпалько, І. Зверєвої, З. Кияниці, В. Кузьмінського, усвідомлене батьківство розглядається як соціально-психологічний феномен, що, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості [1]. Ця форма усвідомленого батьківства включає такі складові компоненти, як: ціннісні орієнтації подружньої пари (сімейні цінності); батьківські установки та сподівання; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківську відповідальність; стиль сімейного виховання. Кожен із компонентів усвідомленого батьківства, за Р. Овчаровою, охоплює три складові, а саме: когнітивну (знання), емоційну (почуття, погляди, судження) та поведінкову (уміння, навички, дії) [9].

Зокрема, *батьківські установки* та сподівання – "це погляд на свою роль батьків (батька або матері), який включає в тому числі і репродуктивну установку, заснований на когнітивному та поведінковому компонентах" [6, с. 53]. За визначенням Р. Овчарової, батьківські установки є установками на цілі та засоби діяльності в сфері батьківства [10]. О. Насонова у своїх дослідженнях зазначає про те, що батьківські установки визначають певну спрямованість у взаєминах з дітьми, забезпечують усталений характер виховної діяльності дорослих. Такі установки "є суб'єктивними орієнтаціями батьків на ті чи інші виховні цінності, на саму дитину як таку, готовність до взаємодії з нею" [7].

Батьківське ставлення – ще один компонент розвиненого батьківства. За визначенням О. Насонової, батьківське ставлення – "це особливий феномен, який поєднує емоційні переживання та почуття, пов'язані з дитиною, поведінкові стереотипи, що проявляються у спілкуванні та поводженні з нею, особливості її сприймання та розуміння" [7, с. 70]. Батьківське ставлення має прямий вплив на формування дитячої особистості, і цей вплив може мати як позитивний, так і негативний (амбівалентний) характер. У психолого-педагогічній літературі зустрічаються описи ставлення батьків до дітей, що визначають конкретні способи взаємодії з дітьми: прийняття – неприйняття дитини, взаємодія – уникнення контактів, визнання свободи дій – надмірна вимогливість, повага до прав кожного в сім'ї – надмірне обмеження свободи [7]. Особлива увага в плані формування батьківського ставлення, на думку Р. Овчарової, повинна приділятися навичкам і формам спілкування батьків, аналізу взаємодії в сім'ї, розвитку пошани до особистості дитини. Крім того, розвиток і корекція батьківського ставлення мають ґрунтуватися на усвідомленні сприйняття з погляду дитини того чи іншого типу батьківського ставлення.

Наступним компонентом батьківства є *батьківські почуття* як особлива група почуттів, що займає важливе місце в житті людини серед інших емоційних зв'язків, які забарвлюють батьківське ставлення. Потреба в батьківській любові є життєво необхідною для маленької дитини. Любов кожного з батьків – джерело та

гарантія емоційного благополуччя людини, підтримки її психічного та фізичного здоров'я [8, с. 16]. Т. Кравченко та І. Трубавіна виділяють такі компоненти батьківської любові, як: прив'язаність (на рівні біологічних інстинктів); турбота про дитину (про її здоров'я, фізичне і духовне благополуччя); чуйність, доброзичливість, повага до дитини [4]. Представник гуманістичної психології К. Роджерс вважав, що батьківська любов має різні рівні – це любов-турбота про тілесне благополуччя дитини та любов-турбота стосовно її внутрішнього “Я”, до її здатності приймати індивідуальні рішення [11]. Формування компонента батьківських почуттів, за Р. Овчаровою, має спиратися на розвиток уміння розуміти відчуття членів сім'ї, насамперед дитини, і адекватно виражати свої відчуття, а також розвиток навичок рефлексії виконання батьківської ролі.

Батьківські позиції – це компонент батьківства, який пов'язується зі свідомо прийнятими, виробленими батьками поглядами та намірами стосовно дитини. Виокремимо деякі з різнобічних варіантів батьківських позицій: 1) симбіоз (надмірна емоційна близькість), авторитарність, емоційне відторгнення (А. Варга); 2) підтримка; пристосування до потреб дитини; формальне відчуття боргу за відсутності істинного інтересу до дитини; непослідовна поведінка (Н. Дружинін); 3) авторитет любові, доброти, поваги; авторитет пригнічення, відстані, педантизму, резонерства, підкупу (А. Макаренко [4]); 4) позиції-шаблони, які калічать дитячо-батьківські стосунки: запобігливий “миротворець”, “обвинувач”, обачливий “комп'ютер”, збитий з толку, “той, хто відволікається” (О. Сіляєва). Позитивною моделлю батьківської позиції, на думку В. Сатіра, є глибока або врівноважена поведінка батьків, де різноманітні прийоми використовуються не автоматично, а свідомо, з урахуванням наслідків своїх дій [11, с. 86]. Формування батьківських позицій, на думку Р. Овчарової, має спиратися на усвідомлення та розвиток прогностичного аспекту форм взаємодії з дитиною з використанням різних батьківських позицій, а також корекції рівня домагань батьків стосовно дитини.

Батьківська відповідальність як складова феномена батьківства належить до низки складних понять у психології особистості й соціальній психології (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Муздибаєв, В. Агеев, Г. Андреева та ін.). Р. Овчарова зазначає, що “батьківська відповідальність у своїй основі має дуальну природу – це відповідальність перед соціумом та відповідальність перед безособистісною природою (своєю совістю)” [10, с. 30]. Л. Грядунова також приписує сімейну, батьківську відповідальність особистій соціальній відповідальності. Член сім'ї має нести відповідальність за інших окремих членів сім'ї (дружину, чоловіка, дітей) і за сім'ю в цілому [2]. Тобто народження дітей вимагає від батьків прийняття батьківської ролі – прийняття на себе відповідальності за долю дитини перед своєю совістю та суспільством. Формування компонента відповідальності має спиратися на орієнтацію батьків саме на внутрішню відповідальність перед власною совістю, а не перед суспільством стосовно власної дитини.

До феномена батьківства входить і *стиль сімейного виховання*, який становить своєрідне поєднання перелічених вище структурних компонентів – ціннісних орієнтацій подружньої пари, батьківських установок та сподівань, батьківського ставлення, батьківських почуттів, батьківських позицій, батьківської відповідальності. Саме стиль батьківської поведінки впливає на формування особистості дитини, розвиток соціальних навичок [6]. Поширеною серед науковців є класифікація стилів сімейного виховання, яку запропонувала Д. Бомрінд. Вона виокремила три типи батьківського контролю, які лежать в основі стилів батьківської поведінки: авторитарний (холодні стосунки, високий рівень контролю), ліберальний (теплі стосунки, низький рівень контролю) та демократичний або авторитетний (теплі стосунки, високий рівень контролю) [6]. Маккобі і Мартін виокремлюють ще й четвертий – індіферентний стиль сімейного виховання, який характеризується наявністю холодних стосунків між батьками та дітьми при низькому рівні контролю з боку батьків [11]. Формування стилю сімейного виховання як компонента батьківства має спиратися на розширення поведінкового репертуару батьків, розвиток комплементарності й узгодженості поведінкової складової стилю сімейного виховання, корекції ідеальних і реальних образів дитини й себе в ролі батька [10].

У процесі підготовки майбутнього педагога до виховної взаємодії з батьком дітей із неповних сімей для підвищення його психолого-педагогічної культури як

вихователя важливими є наявність професійних знань як фундаментальної основи професійної майстерності майбутнього педагога: загальнопедагогічних (знання основ сімейного виховання, їх висвітлення в теорії і практиці родинних взаємин); етнопедagogічних (знання української родинної педагогіки, історико-логічної трансформації поглядів на природу культури міжособистісних взаємин у сім'ї); психолого-педагогічних (знання психофізіологічних особливостей розвитку дітей різних вікових груп, уявлення про індивідуальні властивості та емоційний розвиток особистості в сім'ї, сучасних технологій виховної діяльності батька / матері, зокрема підвищення рівня психолого-педагогічної культури батька з неповних сімей); соціально-педагогічних (знання сучасних соціально-педагогічних проблем сім'ї та дитинства, законодавчої бази щодо соціального захисту і підтримки неповних сімей щодо прав та обов'язків дітей і батьків); педагогічних умінь: гностичних (аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури, вивчення перспективного педагогічного досвіду, оцінка виховних можливостей неповної сім'ї); проектувальних (проектування педагогічних цілей і завдань, методів і прийомів педагогічної взаємодії з батьком / матір'ю); конструктивних (методика побудови занять і виховних заходів із батьками дітей із неповних сімей); комунікативних (здатність налагоджувати педагогічно доцільні взаємини з батьком / матір'ю, підвищувати рівень культури сімейної взаємодії); координаційних (організувати взаємодію всіх членів неповної сім'ї на основі діалогу; допомогти батькові / матері й дитині з неповної сім'ї знайти й реалізувати себе; інформувати про можливі правові заходи захисту такої сім'ї; надати допомогу в сфері емоційно-психологічного здоров'я; формувати етично-правову стійкість членів неповної сім'ї).

Збагачення змісту підготовки майбутніх педагогів до супроводу дітей із неповних сімей передбачає охоплення і практичне застосування знань таких напрямів: а) сучасних тенденцій розвитку теорії і практики психолого-педагогічного супроводу дітей із неповних сімей; психолого-педагогічних моделей взаємин батька / матері і дітей, стилів батьківської поведінки; б) вікових особливостей розвитку дітей, проблем статевої соціалізації дітей із неповних сімей.

Таким чином, резюмуємо, що всі компоненти батьківства пов'язані один з одним в єдину структуру за допомогою когнітивного, емоційного та поведінкового елементів; кожен компонент містить певну формовану частину – педагогічний компонент, впливаючи на який можливо здійснювати формування батьківства. На нашу думку, формування психолого-педагогічної культури батька дитини з неповної сім'ї – це цілеспрямована системна діяльність, яка передбачає створення спеціальних умов, що сприяють виробленню та удосконаленню когнітивної, емоційної та операційної складових батьківства, а також особистісної позиції батька щодо створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини в неповній сім'ї. Перспективами подальшого дослідження є вдосконалення форм і методів підготовки педагогів до виховної взаємодії з батьком дітей із неповних сімей.

Література

1. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / авт.-упоряд.: О. Безпалько, І. Зверева, З. Кияниця та ін. / за заг. ред. І. Зверевої, Ж. Петрочко. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.
2. Дружинин В. Психология семьи / В. Дружинин. – Екатеринбург, 2000. – 160 с.
3. Ковбас Б. Родинна педагогіка : у 3 т. / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2006.
Т. II : Основи родинного виховання. – 2006. – 288 с.
4. Кравченко Т. Допомога батькам у вихованні дітей : методичні рекомендації для соціальних працівників / Т. Кравченко, І. Трубавіна. – К. : Дежсоцслужба, 2005. – 100 с.
5. Макаренко А. Книга для батьків / А. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1973. – 248 с.
6. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за заг. ред. Г. Лактіонової. – К. : Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с.
7. Насонова О. Становлення дитячої особистості у сімейних взаєминах / О. Насонова // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К., 1996. – С. 56–70.
8. Овчарова Р. Психологическое сопровождение родительства / Р. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.

9. Овчарова Р. Психология родительства : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Р. Овчарова. – М. : Академия, 2000. – 368 с.

10. Овчарова Р. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие / Р. Овчарова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

11. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е. Артамонова, Е. Екжанова, Е. Зырянова и др. ; под ред. Е. Силяевой. – М. : Академия, 2004. – 192 с.

УДК 37.091.26:[378.094.015.3:159.955]

СТАН СФОРМОВАНOSTI ПРОФЕСIЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНIХ ФЕЛЬДШЕРIВ У МЕДИЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Сурсаєва І. С.

У статті висвітлюється стан сформованості професійного мислення майбутніх фельдшерів у медичних коледжах, аналізуються окремі методики для визначення типу мислення студентів; визначено умови ефективності практичної діяльності майбутнього фельдшера; робиться акцент на сформованій системі цінностей як необхідній умові для професійного становлення фельдшера.

Ключові слова: професійне мислення фельдшера, тип мислення, професійна діяльність.

В статье освещается состояние сформированности профессионального мышления будущих фельдшеров в медицинских колледжах, анализируются отдельные методики для определения типа мышления студентов; определены условия эффективности практической деятельности будущего фельдшера; делается акцент на сложившейся системе ценностей как необходимом условии для профессионального становления фельдшера.

Ключевые слова: профессиональное мышление фельдшера, тип мышления, профессиональная деятельность

The state of formation of professional thinking of future doctor's assistants in medical colleges is highlighted in the article. Some techniques for determining the type of thinking of students are analyzed. Conditions for effective practice of future doctor's assistants are determined. Emphasis is put on the well-developed system of values as a necessary prerequisite for professional success.

Key words: professional thinking of a doctor's assistant, type of thinking, professional activity.

Постановка проблеми. Середня професійна освіта в Україні нині переживає реформування, спричинене соціальною та економічною перебудовою країни. Тому спільним завданням сучасних середніх спеціальних навчальних закладів є підготовка випускників, здатних адаптуватися до нових умов на основі професіоналізму.

Особливо високі вимоги ставляться до освітніх закладів медичного спрямування. Різко зростає роль висококваліфікованого фахівця середньої ланки, здатного самостійно надавати необхідну медичну допомогу пацієнту та приймати відповідні рішення. Це у свою чергу вимагає переходу від підтримувальної освіти (орієнтованої на підготовку студентів до дій у типових ситуаціях) до альтернативної інноваційної освіти (котра припускає становлення спеціаліста з інтегральними характеристиками професіоналізму, необхідними для ситуацій невизначеності).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як свідчить аналіз дисертаційних досліджень, проведений з метою визначення ступеня розробленості проблеми формування професійного мислення, цими проблемами займалися М. Кашапова (професійне педагогічне мислення); А. Маркова (психологія професіоналізму); З. Решетова (психологічні основи професійного навчання); Ю. Корнілова (психологія практичного мислення); Г. Валіулліна (проблеми професійного мислення студентів); О. Герцен (дослідження професійного мислення економістів); Т. Гура (професійне мислення педагогів); Л. Джелілова (особливості професійного мислення вчителів); Л. Засєкіна (професійно-творче мислення майбутніх фахівців іноземної мови); Г. Топузова (професійне мислення у студентів управлінських спеціальностей у ВНЗ) та інші. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років дозволяє стверджувати, що проблема професійного мислення майбутніх фельдшерів залишається недостатньо вирішеною.

Мета статті полягає у дослідженні стану сформованості професійного мислення майбутніх фельдшерів у медичних коледжах.

Виклад основного матеріалу. Якість професійної діяльності медика, зокрема фельдшера, переважно залежить від рівня розвитку його професійного мислення. Однак, закінчивши медичний середній навчальний заклад, не кожен фахівець володіє достатнім рівнем розвитку такого мислення. Тому є потреба цілеспрямованого формування й розвитку професійного мислення майбутніх фельдшерів, що у свою чергу вимагає ретельної діагностики реального стану сформованості професійного мислення студентів медичних коледжів.

Педагогічний експеримент було проведено на базі Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. Заболотного, він полягав у діагностиці початкового рівня сформованості професійного мислення майбутніх фельдшерів відповідно до визначених критеріїв та показників. В експерименті брали участь 428 студентів, які були поділені на контрольні групи (КГ) та експериментальні групи (ЕГ). На цьому етапі в експерименті брали участь студенти, які закінчили перший курс навчання у медичному коледжі.

Констатувальний етап педагогічного експерименту включав у себе: розробку плану проведення експериментального дослідження; визначення ефективності традиційного підходу до навчання, виявлення труднощів, які виникають у навчальному процесі; встановлення початкового рівня сформованості всіх визначених критеріїв (інтелектуального, мотиваційно-ціннісного, розумової діяльності); визначення можливостей використання інноваційних технологій формування професійного мислення майбутніх фельдшерів на основі інтеграції фахових та науково-природничих дисциплін; розгляд умов ефективного використання активних методів навчання у процесі вивчення дисциплін науково-природничого циклу; прогнозування можливостей інформаційного забезпечення вивчення дисциплін науково-природничого циклу в медичних коледжах.

Діагностику професійного мислення студентів-медиків ми проводили з поетапним і комплексним застосуванням наступних методик: тест на визначення типу мислення за методикою "Тип мислення" в модифікації Г. Резапкіної [2]; визначення особистісного рівня творчого потенціалу. Діагностика особистісної креативності О. Туник; анкетування за методом М. Рокіча з метою визначення вихідного рівня сформованості соціально-ціннісних орієнтацій; тестування студентів під час бесід на теми: "Поганий – гарний фельдшер", "Професійно значущі якості фельдшера"; спостереження та визначення початкового рівня сформованості професійно-ціннісних орієнтацій; завдання на вирішення проблемних ситуацій із метою встановлення початкового рівня володіння індивідуально-творчими здібностями виконання професійної діяльності [1, с. 24].

Ефективність практичної діяльності майбутнього фельдшера залежить від базових знань і наявного рівня особистісного та професійного мислення. Тому необхідною умовою професійного становлення майбутніх фельдшерів є визначення в них наявних видів і типів мислення. Для встановлення типу мислення досліджуваних ми використовували методику Г. Резапкіної, а саме тест "Тип мислення" [2]. Тип мислення – це індивідуальний спосіб перетворення інформації. Знаючи свій тип мислення, можна прогнозувати успішність у конкретних видах професійної діяльності. Виділяють чотири базові типи мислення: предметне, образне, знакове і символічне мислення. В даній версії опитувальника типи мислення уточнені відповідно до наявних у вітчизняній психології класифікацій (предметно-дійове, абстрактно-символічне, словесно-логічне, наочно-образне).

Незалежно від типу мислення людина може характеризуватися певним рівнем креативності (творчих здібностей). Профіль мислення, що відображає способи переробки інформації (котрі переважають) та рівень креативності, є найважливішою характеристикою людини, що визначає його стиль діяльності, схильності, інтереси й професійну спрямованість.

Предметно-дійове (П-Д) мислення властиве діловим людям. Вони засвоюють інформацію через рух. Зазвичай вони володіють доброю координацією рухів. Вони кермують автотомобілями, стоять біля станків, збирають комп'ютери. Без них неможливо реалізувати навіть блискучу ідею. Це мислення важливе для спортсменів, танцюристів, артистів.

Абстрактно-символічне (А-С) мислення наявне у багатьох учених – фізиків-теоретиків, математиків, економістів, програмістів, аналітиків. Вони можуть засвоювати інформацію за допомогою математичних кодів, формул і операцій, які не можна уявити. Завдяки особливостям такого мислення на основі гіпотез зроблено багато відкриттів у всіх галузях науки.

Словесно-логічне (С-Л) мислення відрізняє людей із яскраво вираженим вербальним інтелектом (від лат. *verbalis* – словесний). Завдяки розвиненому словесно-логічному мисленню вчених, викладач, перекладач, письменник, журналіст можуть сформулювати свої думки й донести їх до людей. Це вміння необхідне керівникам, політикам і громадським діячам.

Наочно-образне (Н-О) мислення присутнє у людей із художнім складом розуму, які можуть уявити і те, що було, і те, що буде, і те, чого ніколи не було й не буде – художники, поети, письменники, режисери. Архітектор, конструктор, дизайнер, художник, режисер повинні володіти розвиненим наочно-образним мисленням.

Креативність (К) – це здатність мислити творчо, знаходити нестандартні способи розв'язання задачі. Це рідкісна та нічим не замінна якість, яка відрізняє людей, талановитих у будь-якій галузі діяльності.

В чистому вигляді ці типи мислення зустрічаються рідко. Для багатьох професій необхідне поєднання різних типів мислення. Таке мислення називають синтетичним.

Із опрацьованих методик з'ясовано, що в студентів-медиків, як КГ, так і ЕГ, переважає низький рівень мислення за усіма типами, але це є очевидно, оскільки студенти навчаються лише на I курсі медичного коледжу, тому з'являється потреба коригування системи навчання, введення в методику викладання дисциплін інноваційних технологій навчання.

Для визначення початкового рівня сформованості інтелектуального критерію у студентів-фельдшерів їм було запропоновано пройти інтелектуальний тест Айзенка. Зауважимо, що тести IQ визначають уміння мислити, а не загальний рівень знань, ці тести є спробою оцінити загальний рівень інтелекту. В більш широкому розумінні тест IQ визначає здібність мислити й успішно адаптуватися в навколишньому середовищі. Також для визначення початкового рівня інтелектуального критерію, а саме показників "академічна цінність" та "інтелектуальна компетентність" ми використовували спеціальні тести та результати контрольних робіт із фахових дисциплін. Для оцінки рівнів використовувалась чотирибальна система оцінювання ("2", "3", "4", "5").

Результати тестування показали, що на констатувальному етапі за показником "академічна цінність" 3 % студентів контрольних груп і 5 % студентів експериментальних груп отримали високий бал "4" і "5". За показником "інтелектуальна компетентність" 4 % студентів контрольних груп і 2 % студентів експериментальних груп отримали високий бал. В той же час більше половини студентів як контрольних, так і експериментальних груп отримали низькі бали.

Аналіз наукових досліджень із питання взаємозв'язку професійної діяльності майбутніх фельдшерів із творчим мисленням свідчать про необхідність діагностики у студентів творчих здібностей. Для цього ми використовували методику О. Тунік "Діагностика особистісної креативності".

Мета: визначити чотири особливості творчої особистості: допитливість, уява, складність і схильність до ризику.

Опитувальник розроблено для того, щоб оцінити, наскільки респонденти здатні на ризик, наскільки вони допитливі, наскільки володіють уявою, чи віддають перевагу складним ідеям та наскільки здатні на ризик. Із 50 пунктів 12 тверджень відносяться до допитливості, 12 – до уяви, 13 – до здатності йти на ризик, 13 тверджень – до фактора складності. При оцінці даних опитувальника використовують чотири фактори, які тісно корелюють із творчими проявами особистості. Вони включають допитливість, уяву, складність і схильність до ризику. Ми отримуємо 4 показники за кожним фактором, а також сумарний показник. При обробці даних користуємося наступним ключем. Основні критеріальні прояви досліджуваних факторів:

Допитливість, уява, складність, схильність до ризику.

Для того щоб визначити наявність чи відсутність досвіду соціального спілкування, а також початковий рівень сформованості соціально-ціннісних орієнтацій у студентів-медиків першого курсу, їм була запропонована анкета, розроблена на основі методики “Ціннісних орієнтацій” М. Рокіча. Методика М. Рокіча є однією з відомих методик, використовуваних для вивчення ціннісних орієнтацій. Вона використовується і для порівняльних міжкультурних досліджень. В основу методики Рокіча та всіх її модифікацій покладено метод ранжування. Стандартна методика Рокіча припускає, що респондентами будуть ранжуватися два списки цінностей – термінальні (цінності – цілі) та інструментальні (цінності – засоби), розміщуючи їх у порядку значущості.

У списку термінальних цінностей були вказані наступні: активне діяльнісне життя, життєва мудрість, здоров'я, цікава робота, краса природи й мистецтва, кохання, матеріально забезпечене життя, наявність добрих і вірних друзів, суспільне визнання, пізнання, продуктивне життя, розвиток, розваги, свобода, щасливе сімейне життя, щастя інших, творчість, упевненість у собі. Список інструментальних цінностей включав у себе наступні: акуратність та охайність, терпимість, вихованість, життєрадісність, високі запити, незалежність, старанність, освіченість, непримиримість до недоліків у собі та в інших, раціоналізм, самоконтроль, відповідальність, тверда воля, чесність, сміливість у відстоюванні своєї думки (своїх поглядів), чуйність, широта поглядів, ефективність у справах.

Щоб методика М. Рокіча була адекватною для визначення мотиваційно-ціннісного критерію, вона була розширена. Студентам пропонувалося відповісти на запитання: “Чому ви обрали професію фельдшера?”, “Що, на вашу думку, означає вислів “хороший фельдшер”? Напишіть кілька якостей ідеального фельдшера”, “Напишіть кілька цінностей, котрі є важливими для справжнього фельдшера”. Також студенти повинні були визначити роль фельдшера в сучасному суспільстві, відзначивши його найбільш важливі види діяльності. Відомо, що для суспільства найбільш важливими видами діяльності спеціаліста-медика є: діагностична, профілактична, реабілітаційна, психолого-педагогічна, лікувальна, організаційно-управлінська, науково-дослідна.

Аналіз відповідей студентів має такі результати: в системі інструментальних цінностей більш високий ранг займають освіченість, самоконтроль, незалежність, відповідальність, чесність. Розглянувши ціннісні орієнтації студентів контрольних та експериментальних груп, ми побачили більше схожості, ніж відмінності. Проаналізувавши відповіді студентів на питання, ми прийшли до висновку, що більшість студентів обрали професію фельдшера тому, що хочуть бути поважними людьми, мати високий соціальний статус і бути корисними іншим людям. Серед термінальних цінностей, тобто цінностей-цілей, домінуючими є цінності особистого характеру, такі як здоров'я, кохання, щасливе сімейне життя. Провідними інструментальними цінностями є освіченість і самоконтроль.

Справжній фельдшер – це фахівець із гуманістичним світоглядом, у якого домінуючими є не матеріальні цінності, а цінності альтруїстичного характеру. Майбутній фельдшер повинен мати сформовану систему цінностей. Бажання допомогти людям, любов і повага до пацієнтів, почуття відповідальності, самовідданість повинні переважати над особистими інтересами. Тобто сформована система цінностей – необхідна умова для висококваліфікованого фельдшера.

Таким чином, проаналізувавши та оцінивши відповіді студентів за анкету на основі методики М. Рокіча, ми змогли виявити загальну систему цінностей, котра має наступний вигляд: 5 % студентів контрольних груп і 4 % студентів експериментальних груп домінуючими вважають гуманістичні цінності альтруїстичного характеру.

Стосовно результатів анкети з визначення досвіду соціального спілкування, варто зазначити, що більшість студентів обрали лише два види діяльності фельдшера, важливі для соціуму: діагностичну та лікувальну. Лише 3 % студентів із контрольних груп та 2 % з експериментальних груп відзначили як найбільш важливі всі види діяльності фельдшера. Майже половина студентів, як КГ, так і ЕГ, мають низький рівень сформованості мотиваційно-ціннісного критерію і лише близько 10 % – високий.

Для визначення рівня володіння аналітичним мисленням студентам контрольних і експериментальних груп були запропоновані для розв'язання завдання, пов'язані з їхньою професійною діяльністю.

За результатами розв'язання конкретних задач можна зробити висновок про аналітичне мислення досліджуваних. При використанні низки методик були випадки невиконання студентами інструкції, що може бути наслідком нерозуміння її формулювання чи свідомого ігнорування в силу певних мотивів. Дані за цією ознакою, проявленою більш ніж у 10 % досліджуваних, також були включені в статистичний аналіз. Нерозуміння інструкції може вказувати на низьку якість репродуктивних мисленнєвих дій досліджуваного, а також бути зумовленим особливостями мовно-мисленнєвих процесів, зокрема, рівнем розвитку розуміння, який розглядається як один із компонентів мислення в сучасних дослідженнях.

На основі оцінки успішності виконання студентами всіх запропонованих методик було виділено три групи студентів: із високим, середнім і низьким рівнем розвитку професійного мислення. Результати свідчать про те, що у студентів КГ і ЕГ переважає низький рівень сформованості професійного мислення.

Проведена на констатувальному етапі нашого дослідження діагностика сформованості професійного мислення майбутніх фельдшерів свідчить про недостатню ефективність процесу навчання в медичних коледжах. Підбиваючи підсумки проведеного нами комплексу методів дослідження на констатувальному етапі експерименту і враховуючи отримані результати, ми встановили актуальність мети даного дослідження: традиційний підхід у навчанні майбутніх фельдшерів є недостатньо ефективним для формування у них професійного мислення.

Висновок. Результати дослідження дозволяють стверджувати, що необхідні кардинальні зміни змісту й методів традиційної підготовки майбутніх фельдшерів.

Нині в деяких медичних навчальних закладах із дисциплін медично-біологічного циклу проводиться певна робота з формування у студентів професійного мислення. Проходять практикуми з навчання майбутніх фельдшерів для розв'язання професійних задач, розробляються відповідні програми спецкурсів. Доцільність такого бачення навчального процесу очевидна.

Теоретичного ж узагальнення даного досвіду в науковій літературі недостатньо, що зумовлює необхідність нових підходів до становлення у студентів професійного мислення, розробки питань сутності, особливостей, структури, функцій професійного мислення фельдшера, а також цілісної картини його формування.

Література

1. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления : креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб. : Дидактика Плюс, 2006. – 48 с.
2. Методика “Тип мышления” // Резапкина Г. В. Отбор в профильные классы / Г. Резапкина. – М. : Генезис, 2005. – 124 с. – (Серия “Психолог в школе”).

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37.013.42

**ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
У США**

Байбакова О. О.

У статті досліджено історію становлення соціальної роботи у США. Проаналізовано вплив ідей Дж. Адамс і М. Річмонд на розвиток соціальної роботи як професійної діяльності. Вивчено питання формування теоретичних шкіл і концепцій у сфері соціальної роботи і підготовки фахівців – діагностичної, функціональної, психосоціального підходу. Виявлено основні етапи становлення системи підготовки соціальних працівників у США.

Ключові слова: соціальна робота у США, підготовка соціальних працівників, діагностична школа, функціональна школа, психосоціальний підхід.

В статье исследована история становления социальной работы в США. Проанализировано влияние идей Дж. Адамс и М. Ричмонд на развитие социальной работы как профессиональной деятельности. Изучены вопросы формирования теоретических школ и концепций в сфере социальной работы и подготовки специалистов – диагностической, функциональной, психосоциального подхода. Выявлены основные этапы становления системы подготовки социальных работников в США.

Ключевые слова: социальная работа в США, подготовка социальных работников, диагностическая школа, функциональная школа, психосоциальный подход.

The article examines the history of the formation of social work in the United States. It analyzes the influence of the ideas of J. Adams and M. Richmond on the development of social work as a profession. Attention is focused on the formation of theoretical schools and concepts in the field of social work and training of specialists – diagnostic, functional, and psychosocial. The main stages in the development of the system of professional training in social work in the United States are highlighted.

Key words: social work in the US, training of social workers, diagnostic school, functional school, psychosocial approach.

Постановка проблеми. Історія становлення системи соціальної роботи у США розпочинається з діяльності перших пансіонів для бідних, організатори яких виступали проти незаконного використання дитячої праці, міської антисанітарії, за покращення здоров'я жінок і дітей, за судовиробництво у справах неповнолітніх, за розвиток народної освіти тощо. Загалом спроба визначити й описати форми соціальної роботи у США в історичному ракурсі є досить складною. Історичні епохи настільки різноманітні за способами надання соціальної допомоги, що звести прояви соціальної підтримки до єдиного цілого неможливо. Однак короткий огляд способу їх функціонування дозволяє продемонструвати, що в питаннях соціальної допомоги, як і в інших сферах, американське суспільство організовується відповідно до релігії, етики, соціально-моральних цінностей, культурного різноманіття, економічних і політичних реалій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історія розвитку соціальної роботи й освіти в нашій країні та за кордоном не залишилася поза увагою науковців: висвітлено деякі аспекти зарубіжної практики соціальної роботи і професійної підготовки соціальних працівників (А. Козлов, В. Поліщук, А. Сорвіна, А. Дашкіна, С. Тетерський та ін.); розкрито особливості професійної підготовки соціальних

працівників у вітчизняних ВНЗ (Л. Долинська, Д. Годлевська, І. Козубовська, К. Максимова, В. Орленко, О. Шевчук та ін.). Проте, незважаючи на широке коло досліджень з даної проблеми, вивчення історії розвитку соціальної роботи і фахової підготовки соціальних працівників у США є, безумовно, цінними для вітчизняної системи освіти.

Метою даної статті є дослідження історичних аспектів соціальної роботи і підготовки фахівців у США.

Основна частина. В Америці існують давні традиції соціальної роботи, що зародилися за часів колоніальної залежності країни. В ці часи почали працювати перші притулки для бідних, перший з яких був заснований у 1662 р. у штаті Массачусетс. У 1664 році в Бостоні була відкрита Латинська Школа для бідних, субсидію на діяльність якої надавало місто. Це започаткувало безкоштовну благодійну освіту для незаможних і стало основою загальної безкоштовної освіти в країні. У 1691 році місцева влада Бостона заснувала посаду “наглядачів за бідними”, що стало першим кроком до організації централізованої державної допомоги та піклування.

У 1729 р. в Новому Орлеані започатковано надання допомоги дітям-сиротам. Так, “Урсупинськими Сестрами” було засновано спеціалізований заклад для дітей, батьків яких вбили індіанці. З 1790 р. розпочали свою роботу притулки для сиріт у Чарльстоні і Південній Кароліні. У 1817 р. в Коннектикуті почала діяти перша школа для глухих і сліпих дітей [4].

На початку XIX століття громадськість США звернулася до проблеми гноблення і жорстокого поводження з душевно хворими людьми. У 1841 р. американська громадська діячка Д. Лінд Діке відвідала в'язницю в східній частині Кембриджа (штат Массачусетс) і була вражена жахливим ставленням до психічно хворих ув'язнених. Вона побувала в інших в'язницях і притулках США і виявила таку ж проблему жорстокості і насильства по відношенню до цих людей. Решту свого життя Д. Лінд Діке присвятила поліпшенню становища цих осіб у суспільстві. В результаті її діяльності були відкриті перші державні психіатричні лікарні.

В цей же час у США зароджується соціальна допомога та робота в сфері дитячої злочинності. З'являється нова система судового розгляду, що отримала назву Пенсільванської системи. Нововведення передбачали індивідуальний підхід, лікування та утримання дітей-правопорушників в окремих камерах. Нова практика ставила мету – вилікувати і повернути в суспільство, а не покарати й отримати винагороду. У 1899 р. була заснована судова система для неповнолітніх правопорушників.

Депресія 1873 р., яка розпочалася після Громадянської війни, принесла в американське суспільство хаос і низку проблем, як особистісних і сімейних, так і громадських. В результаті в США зароджується рух благодійних організацій. Протягом десятиліття з ініціативи цього руху у великих населених пунктах з'являються численні приватні агентства та громадські центри. В цих організаціях працювали соціальні працівники (це в основному були ентузіасти, філантропи), які вивчали потреби суспільства, привертали до них увагу громадських лідерів, планували і надавали допомогу всім нужденним. Активістами благодійності керували моральні заповіді християнства та прагнення допомогти нужденним, а їхня діяльність традиційно перебувала під патронажем церкви. Проте з початку XX століття відбувалося поступове відділення соціальної допомоги від церкви. Благодійні громадські організації поповнювалися професійними кадрами соціальних працівників, яких готували у вищих та середніх спеціальних навчальних закладах.

Вже з середини XX століття соціальні працівники є штатними працівниками дошкільних установ, які виконують функції вихователя. У школах їм належить роль помічника вчителя. Фахівці соціальної роботи працюють у дитячих лікарнях, психіатричних закладах, тюрмах та ін.

Тільки з кінця XIX – початку XX століття соціальна робота у США формується як вид професійної діяльності. Здійснено її офіційне визнання як професії, сформовано нормативно-правову базу, яка стала її підґрунтям.

Вперше в історії США у 1941 р. соціальну роботу як професію розглянув В. Вікенден, професор Канадського інституту інженерної технології. Він виділив чотири основні відмінності соціальної роботи від інших професій:

- це “вид діяльності, яка передбачає високий ступінь особистої відповідальності і специфічні навички вирішення проблем”;
- це “надання послуг з незначним заохоченням, далеким від прибутку”;
- це “потреба в самовираженні, яка передбачає гордість за свою роботу”;
- це “усвідомлене розуміння соціального обов'язку, дотримання стандартів професійної діяльності і наслідування ідеалам” [3].

Пізніше Е. Грінвуд виділив 5 основних компонентів професії соціальної роботи: систематична теорія, повноваження, громадські санкції, етичний кодекс і культура [3].

Безпосередній вплив на розвиток соціальної роботи як професійної діяльності в США здійснили ідеї Джейн Адамс (1860–1935 рр.) і Мері Елен Річмонд (1861–1928 рр.). Дж. Адамс всесвітньо визнана як одна із засновників теорії соціальної роботи. Її ім'я також пов'язане з розвитком “руху сетльментів”. У 1889 р. Дж. Адамс було засновано найбільш відомий сетльмент – дім мігрантів Хулл-Хаус у Чикаго. В цьому домі працювали денні ясла, клуб для хлопчиків, невеличкий театр та кілька гуртків. Окрім того, проводилась просвітницька робота з дорослими та дітьми, яких намагались “окультурити” шляхом проведення виставок, читання лекцій, концертних вечорів. Дж. Адамс вважала, що навколишнє середовище хворе і слід втрутитися в нього, щоб покласти край нещастям і бідності [1, с. 276].

Інтегративний і міждисциплінарний характер соціальної роботи обумовлює розвиток різних її теоретичних шкіл і концепцій, різноманіття форм підготовки фахівців. Так, у 1898 р. за ініціативою М. Річмонд і Благодійної Громадської Організації Нью-Йорка була відкрита перша національна школа прикладної філантропії (нині факультет соціальної роботи в Колумбійському університеті). Це був тримісячний курс підготовки соціальних працівників, який проіснував до 1904 р. З наступних років програму розширили до восьми місяців, а з 1910 р. – до двох років.

Одним із напрямків соціальної роботи у США є медико-соціальна робота та підготовка фахівців, яка розпочалася в 1905 р. при госпіталі штату Массачусетс і в Нью-Йорку. У 1918 р. була заснована Американська асоціація госпітальних соціальних працівників (сьогодні відома як Американська асоціація медичних соціальних працівників). Дана організація розробляла навчальні програми з підготовки медичних соціальних працівників і спрямовувала свою діяльність на поліпшення сфери послуг у медичних закладах.

У період з 1910 до 1922 р. відділ Благодійної Громадської Організації щорічно проводить конференції під керівництвом М. Річмонд. У такій неформальній формі навчання передавалися основи сучасної системи підготовки кадрів. А в 1919 р. була заснована Асоціація шкіл професійної підготовки соціальних працівників (Association of Training Schools for Professional Social Work), яка налічувала 17 шкіл східної частини США. Метою Асоціації був контроль діяльності освітніх закладів з підготовки соціальних працівників.

Ідеї М. Річмонд зробили значний внесок у наукову розробку основ нової професії, вони знайшли своє відображення в концепціях соціальної роботи та розвитку її теоретичної бази. До найбільш відомих шкіл в теорії соціальної роботи відносять діагностичну та функціональну.

Діагностична школа безпосередньо пов'язана з коледжем Сміта в Нью-Йорку, де з 1918 р. здійснюється підготовка соціальних працівників. У цей час назріла потреба у фахівцях, здатних працювати над подоланням психологічних проблем ветеранів Першої світової війни та членів їхніх сімей.

Як теоретична основа взаємодії соціального працівника і клієнта використовувалася медична модель. Серед соціальних працівників саме представники діагностичної школи зазнали значного впливу з боку теорії З. Фрейда, зокрема його теорії психічного детермінізму, несвідомих процесів у психічному апараті і значення переживань раннього дитинства. Тобто увага зосереджується на внутрішньому світі клієнта, соціальні процеси та соціальне середовище відсувається на другий план, що суперечить ідеям М. Річмонд. Навколишнє середовище і соціум виступають як фактори дезадаптації людини, які руйнують її психічне здоров'я і змінюють її соціальні ролі. Представники діагностичної школи особливу увагу звертають на постановку власне діагнозу, стверджуючи, що для визначення методів впливу слід зібрати якомога більше об'єктивних даних про клієнта. З посиленням впливу

психоаналізу основний акцент зміщується на збір інформації про дитинство клієнта, вивчення його особистості, в той час як оцінка соціального оточення стає вторинною. Саме в цей період розвитку вводиться термін “втручання” (intervention), який використовується як лікування у медицині.

В 1930-х рр. у Пенсільванській школі соціальних працівників набув розвитку інший напрямок, пов'язаний з інтересом до соціального середовища і процесу надання допомоги, але не як до лікувального процесу, а радше як до послуги, що надається в рамках соціальної служби. Цей напрямок отримав назву функціональної школи. Значний вплив на розвиток теоретичної бази представників функціональної школи зробили ідеї австрійського психоаналітика Отто Ранка. У подальшому до цієї школи долучився Карл Р. Роджерс, який писав, що важливо зрозуміти самоідентифікацію людини – “сприйняття клієнтом своїх якостей і сприйняття свого ставлення до інших людей і до життя” [2, с. 333].

Представники функціональної школи, на відміну від діагностичної, основну увагу приділяли не раннім дитячим враженням клієнта і постановці точного діагнозу, а початку процесу змін. В рамках цієї школи була запропонована оригінальна методика організації апарату допомоги – надання та прийом допомоги, а не лікування, яке здійснювалося в рамках діагностичної школи. Центральним аспектом стає сам процес надання допомоги – не постановка діагнозу, а початок процесу, при якому соціальний працівник пропонує свою допомогу та надає клієнтові право вибору – прийняти або відхилити цю допомогу. Особлива увага приділялася побудові правильних взаємовідносин між соціальним працівником і клієнтом.

На відміну від діагностичної представники функціональної школи вважали, що, оскільки клієнт знає себе краще, тільки він здатний поставити проблемі правильний діагноз, а не його професійний помічник. Завдання фахівця – прийняти на себе відповідальність за сам процес надання допомоги і за формування таких відносин між соціальним працівником і клієнтом, які здатні необхідні зміни здійснити.

Практично паралельно з функціональною школою формується психосоціальний підхід в соціальній роботі. Даний напрямок отримав розвиток у працях Г. Гамільтон, яка перебувала під впливом ідей гештальтпсихології. Саме вона вводить в науковий обіг поняття “особистість в ситуації” – тривимірний об'єкт: особистість, ситуація та інтеракція між особистістю і ситуацією. При цьому підкреслюється, що клієнт повинен бути активним учасником роботи, спрямованої на зміни.

Оскільки повоєнні роки вимагали нейропсихіатричного лікування клієнтів, то школи соціальної роботи готують соціальних працівників в галузі психіатрії для медичних установ.

У наступному розвитку психосоціального підходу переважає цілісне ставлення до практики в соціальній роботі. Зокрема, значення навколишнього середовища у виникненні психічного захворювання.

У 1942 р. виходить книга Б. Рейнольдс “Вивчення та викладання в практиці соціальної роботи”, в якій подавався радикальний погляд на проблему підготовки соціальних працівників. Б. Рейнольдс стверджувала, що соціальна робота повинна охоплювати як внутрішні, так і зовнішні зміни і що існує складна взаємозалежність між внутрішньою і зовнішньою дійсністю. У сферу її інтересів також входили структурні зміни, соціальні реформи і управління як соціальною роботою, так і всього суспільства в цілому.

У 1964 р. вийшла праця Ф. Холліс “Індивідуальна психотерапія: психосоціальна теорія”, яка присвячена виявленню автономної ролі соціальних працівників серед психотерапевтів і того, що психотерапевтична діяльність відрізняється від психотерапії. Виступаючи на конференції соціальних працівників у 1969 р., вона пов'язала свої ідеї з ім'ям Г. Гамільтон і проголосила свій підхід до індивідуальної психотерапії як психосоціального лікування. “Психосоціальний підхід, – заявила вона, – є по суті підходом теорії систем до індивідуальної психотерапії”. Людину, якій надається допомога або яку будуть лікувати, слід розглядати у зв'язку з її інтеракціями і у взаємодії із зовнішнім середовищем. Особлива увага приділяється інтервенції соціального працівника, виходячи з потреб клієнта. Потреби трактуються через поняття “соціальна дилема”. Наприклад, між індивідом і пов'язаними з ним людьми (між членами його сім'ї) існують непорозуміння і нездатність адаптуватися

один до одного, з іншого боку, доступні соціальні ресурси, які сприяють досягненню задовільного стану.

При цьому велике значення надається самооцінці клієнта, який сам ставить свій власний діагноз. Забезпечуючи клієнту зворотний зв'язок його дій і реакцій, йому тим самим надається допомога в поглибленому розумінні самого себе, таким чином заохочуються його зростання і розвиток. У даному контексті саме діагноз визначає характер інтервенції соціального працівника. Проте, як стверджує Ф. Холліс, не існує прямої залежності між діагнозом і лікуванням, діагноз охоплює оцінку особистості, ситуації та взаємодії між ними, при цьому не важливо заглиблюватися в історію життя клієнта. Метою психосоціальної роботи є поліпшення функціонування клієнта і його успішна адаптація до умов соціального оточення.

Розвиваючи концепції діагностичних і функціональних підходів, Ф. Холліс і Р. Смоллі висунули так звану “концепцію наближення”. Виділивши п'ять теоретичних концептів (оцінка, особистість в ситуації, процес, взаємовідносини і втручання – “інтервенцію”), вони використовували у своїй концепції методологію теорії систем і теорії комунікації, що згодом застосовувалося не тільки в індивідуальній роботі, але і в роботі з групою та громадськими об'єднаннями [5, с. 37].

У 1960-х рр. у суперництві і конкуренції з ідеями Ф. Холліс розвивається модель соціальної роботи як вирішення проблем, розроблена Еллен Харріс Перлман. В основі проблемно-орієнтованого підходу лежить теза, що життя являє собою процес вирішення проблем і що підготовка фахівців спрямована на полегшення цього процесу. Як нова модель індивідуальної роботи був запропонований “метод вирішення проблем”. Під “проблемою” розуміється ситуація, у якій індивід не в змозі самостійно реалізувати свої потреби, що ускладнює його соціальне функціонування. Під “процесом” – повторювана послідовна модель діяльності, яка приводить до зміни в необхідному напрямку проблеми клієнта.

Основні підходи теорії Е. Перлмен ґрунтуються на тому, що процес допомоги складається з двох головних компонентів: процесу допомоги та ресурсів індивіда.

Подальший розвиток теоретичних основ соціальної роботи має інтегративний і міждисциплінарний характер. Найбільший вплив на розвиток теорії соціальної роботи продовжують здійснювати соціологія і психологія, а також такі наукові дисципліни, як педагогіка, психіатрія, антропологія, юриспруденція та ін.

Висновки. Таким чином, соціальна робота у США виникла з добровільного громадського руху та діяльності церкви. Для американської моделі розвиток від волонтерства до становлення професії мав безперервний характер, еволюційний шлях розвитку. Визначальний вплив на становлення фахової соціальної роботи здійснили ідеї Дж. Адамс і М. Річмонд. Теоретична база соціальної роботи і підготовки фахівців ґрунтується на діагностичному, функціональному, психосоціальному підходах, які сприяють подальшому формуванню досліджуваної сфери.

Література

1. Adams J. Twenty years at Hull-house / J. Addams. – New York : Macmillan, 1962. – 462 p.
2. Sheafor Bradford W. Techniques and Guidelines for Social Work Practice. / B.-W. Sheafor, Ch. Horejsi – 5 ed. – Lansing : Allyn and Bacon, 1999. – 628 p.
3. Васильева А. Ю. Единство теоретической и практической подготовки социальных работников в США : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Васильева Анастасия Юрьевна. – М. : РГБ, 2005. – 203 с.
4. Кремнева Т. Подготовка социальных работников за рубежом / Т. Кремнева // Социальная работа. – 2005. – № 1. – С. 46–49.
5. Фирсов М. В. Теория социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова. – М. : ВЛАДОС, 2009. – 512 с.

УДК 371.134.811(07)

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ
ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ (60-ті рр. ХХ століття)**

Безлюдна В. В.

У статті висвітлено питання підготовки учителів іноземних мов у 60-х рр. ХХ століття. На основі аналізу історико-педагогічної літератури, постанов уряду обґрунтовано основні тенденції розвитку професійної підготовки учителів іноземних мов: ослаблення ідеологізації змісту педагогічної освіти; удосконалення якості підготовки майбутніх учителів за рахунок збільшення кількості годин на вивчення фахових дисциплін та їхнє розширення; вивчення іноземної мови з об'єднанням усіх аспектів в один предмет; удосконалення навчальних планів, програм і підручників для педагогічних вишів.

***Ключові слова:** професійна підготовка вчителя, іноземна мова, педагогічна практика, навчальні плани.*

В статье освещены вопросы подготовки учителей иностранных языков в 60-х гг. XX века. На основе анализа историко-педагогической литературы, постановлений правительства обоснованы основные тенденции развития профессиональной подготовки учителей иностранных языков: ослабление идеологизации содержания педагогического образования; совершенствование качества подготовки будущих учителей за счет увеличения количества часов на изучение специальных дисциплин и их расширения; изучение иностранного языка с объединением всех аспектов в один предмет; совершенствование учебных планов, программ и учебников для педагогических вузов.

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка учителя, иностранный язык, педагогическая практика, учебные планы.*

The article highlights issues of foreign languages teachers training in the 1960s. Based on an analysis of the historical pedagogical literature and government regulations, the main trends of foreign languages teachers training are justified: the weakening of indoctrination of the teacher education content; improving the quality of training of future teachers by increasing the number of hours in the study of special subjects and their extensions; learning a foreign language with the unification of all aspects in one subject; improving curricula and textbooks for pedagogical universities.

***Key words:** teacher training, foreign language, teaching practice, curricula.*

Постановка проблеми. Глобалізація суспільства, потреба особистості у швидкій адаптації до умов, що постійно змінюються, посилюють інтерес педагогів і методистів до предмета "Іноземна мова". Протягом багатьох століть вивчення мов розглядалося як безумовний елемент освіти культурної людини. В умовах сьогодення у зв'язку з глобальними змінами в політичному та економічному житті суспільства вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування в умовах діалогу культур стає важливим завданням вітчизняної освіти, успішне вирішення якого багато в чому залежить від підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості викладання іноземних мов у контексті розвитку вітчизняної освіти висвітлено у працях Н. Гончаренко, А. Долапчі, Б. Лабінської, Т. Литнєвої та ін. Зміст підготовки майбутніх учителів іноземних мов розглянуто у науковому доробку багатьох вітчизняних науковців (О. Мисечко, Н. Мартинова О. Околович, Н. Осіпчук, Ю. Шелест, О. Шмирко) та ін.

Мета статті – виявити основні тенденції розвитку професійної підготовки вчителів іноземних мов у вищих закладах освіти у 60-ті рр. минулого століття в УРСР.

Виклад основного матеріалу дослідження. На початку 60-х рр. ХХ століття, в умовах деякого ослаблення ідеологічного тиску, вдосконалюється зміст не лише загальнопедагогічної, а й професійної підготовки майбутніх вчителів, зокрема вчителів іноземних мов. У зв'язку з розрядкою міжнародної напруженості, можливостями вивчення зарубіжного досвіду, встановленням різних міжнародних зв'язків у галузях науки, техніки, культури та освіти, 27 травня 1961 року виходить урядова

постанова № 468 “Про поліпшення вивчення іноземних мов”, згідно з якою знання іноземних мов набуває особливо важливого значення, і виникає потреба практичного володіння іноземною мовою. Провідна роль стала приділятися практичній меті навчання, а досягнення виховної та загальноосвітньої цілей пов'язувалося з вирішенням практичних завдань, підпорядковуючись новому соціальному замовленню суспільства.

Основні положення постанови, спрямовані на підготовку майбутніх учителів іноземних мов:

➤ заборонити викладання іноземних мов учителями інших предметів, які погано володіють іноземною мовою;

➤ викладачів іноземних мов, що не мають достатньої підготовки, направити на курси підвищення кваліфікації або звільнити з роботи відповідно до чинного законодавства, вжити заходів до їх працевлаштування;

➤ докорінно поліпшити підготовку вчителів іноземних мов для шкіл. З цією метою вдосконалити навчальні плани, програми і підручники для університетів і педагогічних вишів (факультетів), які здійснюють підготовку вчителів іноземних мов, посилити педагогічну практику і практичні заняття студентів з оволодіння мовою, забезпечити виші необхідним обладнанням та наочними посібниками для занять з іноземної мови;

➤ організувати, починаючи з 1961/62 навчального року, в університетах і в педагогічних інститутах підготовку вчителів із загальноосвітніх дисциплін для роботи в школах з викладанням низки предметів іноземною мовою. Надати Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР право продовжувати в разі потреби термін навчання фахівців іноземної мови до 1 року;

➤ у 2-місячний термін внести зміни до навчальних планів університетів, у першу чергу з гуманітарних спеціальностей, з тим щоб особи, які закінчують їх, вільно володіли іноземною мовою; усунути елементи лібералізму, наявні в практиці оцінки знань студентів з іноземних мов; вжити заходів до розгортання в вищих навчальних закладах позааудиторної роботи, що сприяє підняттю рівня знань студентів з іноземних мов;

➤ дозволити ректорам вищих навчальних закладів організувати курси іноземних мов для студентів, що бажають вдосконалити свою підготовку з іноземних мов;

➤ організувати в низці провідних педагогічних інститутів іноземних мов і університетів за рахунок часткового скорочення плану прийому аспірантів з іноземних мов дворічні вищі педагогічні курси з підготовки висококваліфікованих викладачів іноземної мови для вищих навчальних закладів.

З-поміж іншого, означена постанова сприяла формуванню мовленнєвих здібностей студентів; розширенню мережі шкіл з викладанням предметів іноземною мовою; поділу класів загальноосвітніх шкіл на підгрупи. Ця постанова підвищила вимоги до вивчення іноземної мови студентами немовних вишів; відкриття курсів іноземних мов; підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов [6].

Як зазначає І. Бім, після прийняття цієї постанови у мовознавстві і конкретних сферах лінгвістики стала розроблятися така наукова дисципліна, як структуралізм, пов'язана з використанням методів моделювання. У зв'язку з цим у підручниках іноземної мови, виданих на початку 1960-х рр., був реалізований структурно-функціональний підхід, відповідно до якого були виділені основні структурні типи речень як мовних зразків, що дозволяло звести до мінімуму об'єкт засвоєння і забезпечувало розвиток умінь та навичок говоріння [1, с. 11–12].

Зокрема, після проведеної перевірки ЦК КПРС і Рада міністрів СРСР приймають низку постанов, що сприяли підготовці майбутніх учителів, зокрема вчителів іноземних мов: “Про заходи для наступного розвитку вищої і середньої спеціальної освіти, покращення підготовки і використання спеціалістів” (1964); “Про заходи для покращення підготовки спеціалістів і удосконалення керівництва вищою і середньою спеціальною освітою в країні” (1966) [2].

У всіх постановах ставилися наступні завдання: підготовка висококваліфікованих спеціалістів, які володіють новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки і техніки; постійне удосконалення якості підготовки спеціалістів із врахуванням вимог сучасного виробництва, науки, техніки, культури і перспектив їх розвитку [8].

Головним завданням ставилося розмовне володіння мовою і безперекладне читання. Постановка нової мети навчання іноземних мов спричинила за собою відповідно зміну змісту освіти, що проявилось у скороченні обсягу граматичного матеріалу, появі нових тем для спілкування іноземною мовою. Інформація про країну, мова якої вивчалася, використовувалася у порівнянні з реаліями рідної країни. Однак прагнення підкреслити перевагу соціалістичного ладу над капіталістичним іноді призводило до того, що студенти отримували знання, які не відповідали дійсності уявлень про іншу країну.

Згідно із прийнятими постановами у 60-х рр., провідне місце в системі контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів посідали заліки, курсові та державні іспити, результати яких використовувалися для визначення рівня успішності як основного показника якості навчання майбутніх учителів іноземних мов на конкретному етапі їх підготовки у вищому навчальному закладі [5].

У 1960-ті рр. XX століття підготовка майбутніх учителів іноземних мов у ВПНЗ базувалася на оволодінні теоретичними знаннями (загальнопедагогічними й методичними), підкріпленими спостереженнями за шкільною практикою й апробованими у ході активної педагогічної практики.

Студенти проходили педагогічну практику на II і III курсах під керівництвом керівника-методиста. На II курсі практика тривала 1 тиждень, ознайомлюючи студентів з навчально-виховною роботою школи, методикою проведення уроків з іноземної мови та мовних предметів загалом. Так, кількість годин практики, починаючи з II курсу, розподілялася так: IV семестр – 6 тижнів (піонерська практика), VI семестр – 5 тижнів і VII семестр – 18 тижнів (навчально-виховна практика у школі). Проходження практики на III курсі передбачало: відвідування студентами уроків іноземної мови у закріпленому за ними класі; відвідування уроків інших студентів-практикантів; активна участь у засіданнях методоб'єднань; проведення 3–4 пробних уроків; організація 1–2 виховних позакласних заходів.

Майбутні учителі іноземних мов виконували обов'язків учителя і класного керівника. Термін тривалості практики на 4-му курсі було збільшено, і він становив цілий семестр, що давало можливість студентам брати участь у вчительських, методичних і педагогічних нарадах [3, с. 144–145].

У 60-ті роки XX століття, за даними І. Мартинової, «міжнародна обстановка, науково-технічна революція, яка спричинила за собою інформаційний вибух, залучення великої кількості фахівців різних галузей науки і техніки в безпосереднє здійснення міжнародних науково-технічних зв'язків, значне зростання і розширення культурних і ділових контактів висунуло нові вимоги до характеру оволодіння іноземними мовами» [4, с. 57].

У навчальних планах, складених Міністерством освіти УРСР, затверджених МВССО СРСР від 17 серпня 1963 р. № 425–ТпЗ заступником міністра освіти УРСР С. Завало, вказувалося, що термін підготовки вчителя іноземної мови середньої школи – 5 років. Це зумовило збільшення кількості годин на вивчення фахових дисциплін та їхнє розширення. У примітці до цього навчального плану рекомендовано проводити практичні заняття з іноземних мов підгрупами 8–10 студентів. Теоретичні курси з граматики, фонетики, лексикології, літератури, географії і культури вивчалися студентами мовою відповідної країни.

До навчальних планів додавався й перелік тих курсів і практикумів з іноземних мов, які студент міг відвідувати за вибором, а саме: друга іноземна мова; загальне мовознавство; стилістика; семінар з психології, педагогіки або методики викладання іноземної мови (за вибором) та ін.; теорія і практика програмованого навчання; синхронний переклад та ін.

Час на вивчення цих дисциплін визначався радою інституту в межах 36 годин на 1, 2, 3 курсах і 30 годин на IV курсі. Також раді інституту надавалося право скорочувати кількість годин на лекції і змінювати послідовність вивчення навчальних дисциплін у межах навчального року, крім суспільних наук.

У 6-му семестрі студенти мали змогу виконувати курсову роботу з методики викладання іноземної мови. Згодом, продовжуючи досліджувати тему курсової роботи, студент міг виконувати дипломну. За рекомендацією кафедри дипломні роботи захищалися в ДЕК замість державного екзамену з педагогіки. На державні екзамени

факультетів іноземних мов виносились такі дисципліни: науковий комунізм, іноземна мова, друга іноземна мова, педагогіка з методикою викладання іноземної мови.

У першій половині 60-х рр. ХХ століття самостійними теоретичними дисциплінами стали граматики і фонетика; попередньо вони викладалися лише у практичному аспекті. Решта основних предметів, такі як практичний курс іноземної мови, історія мови, лінгвістика, лексикологія, методика викладання іноземної мови, залишалися незмінними.

З 1963/64 н. р. у зв'язку з переходом знову до *однопрофільного навчання (4 роки)* навчальні плани з підготовки вчителів іноземних мов зазнали змін. Більше уваги приділялося вивченню іноземної мови з об'єднанням усіх аспектів в один предмет. До переліку викладання знову були введені дисципліни "Теоретична і нормативна граматики", "Теоретична фонетика", курси країнознавчого циклу – "Географія, історія і культура країн, мова яких вивчається". До курсу за вибором були включені: друга іноземна мова, загальне мовознавство, стилістика, семінар з психології, педагогіки або методики викладання іноземної мови (за вибором) тощо.

У кінці ХХ століття у ВПНЗ на багатьох кафедрах для підготовки майбутніх учителів іноземних мов створюються нові підручники і посібники: "Підручник англійської мови для студентів старших курсів інститутів і факультетів іноземних мов" Л. Хахаріної Семерні (1968), "Посібник з розмовної німецької мови" Т. Катуніної (1968), "Граматики іспанської мови" Є. Литвиненко, А. Вісенте (1969), "Синтаксис сучасної англійської мови" та "Курс лексикології англійської мови" Н. М. Раєвської (1970), "Підручник іспанської мови" Ю. Смичковської (1969), "Англо-український фразеологічний словник" К. Баранцева (1969) і низка інших [7, с. 153].

Таким чином, аналіз історико-педагогічної літератури, постанов уряду УРСР дав змогу виявити основні тенденції розвитку професійної підготовки учителів іноземних мов: ослаблення ідеологізації змісту педагогічної освіти; удосконалення якості підготовки майбутніх учителів за рахунок збільшення кількості годин на вивчення фахових дисциплін та їхнє розширення; вивчення іноземної мови з об'єднанням усіх аспектів в один предмет; удосконалення навчальних планів, програм і підручників для педагогічних вишів.

Література

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы : учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 "Иностранные языки" / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с. – С. 11–12.
2. Высшая школа : сб. основных постановлений, приказов и инструкций : в 2 ч. / под ред. Е. И. Войленко. – М. : Высшая школа, 1978. Ч. 2. – 1978. – 360 с.
3. Вказівки про організацію і проведення педпрактики студентів 4-х курсів педінститутів на робочому місці вчителя і класного керівника, 18 квітня 1956 р. // ЦДАВОВ України, ф. 166, ф. оп. 15, спр. 1855, арк. 144–153.
4. Мартынова И. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению : дисс. ... канд. пед. наук / Мартынова И. Н. – Чебоксары, 2005. – С. 57.
5. Народное образование в СССР : сб. нормативных актов. – М. : Юридическая литература, 1987. – 336 с.
6. Об улучшении изучения иностранных языков: Постановление Совета министров СССР от 27 мая 1961 г № 468 // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1961. – № 8. – С. 22–24.
7. Околович О. В. Деякі історичні аспекти професійної підготовки вчителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах освіти України (ХХ ст.) / Олександр Володимирович Околович // Молодь і ринок : щомісячний наук.-пед. журнал. – 2012. – № 3 (86). – С. 151–156.
8. Осіпчук Н. В. Розвиток мовної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів у радянський час / Н. В. Осіпчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – Вип. 9. – С. 122–125. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_9_37. – Назва з екрана.

УДК 37.017.4-049.5:304.3:316.62 (477)

ДОСВІД НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА НА ПРИКЛАДІ СОЮЗУ ПОЛЬСЬКОГО ХАРЦЕРСТВА

Белан В. Ю.

У статті подано досвід національно-патріотичного виховання громадських організацій Республіки Польща на прикладі Союзу польського харцерства, розкрито їх роль та діяльність у процесі формування патріотичного та шанобливого ставлення до своєї мови, нації, Батьківщини та культури. Також у статті вказується роль родини та школи у патріотичному вихованні підростаючого покоління.

Ключові слова: громадський рух, родина, Батьківщина, громадські організації, харцери, харцерство, Союз польського харцерства, національно-патріотичне виховання.

В статье представлен опыт национально-патриотического воспитания общественных организаций Республики Польша на примере Союза польского харцерства, раскрыта их роль и деятельность в процессе формирования патриотического и уважительного отношения к своему языку, нации, Родине и культуре. Также в статье указывается роль семьи и школы в патриотическом воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: общественное движение, семья, Родина, общественные организации, харцеры, харцерство, Союз польского харцерства, национально-патриотическое воспитание.

The article presents the experience of national-patriotic educational work of NGOs in Poland exemplified by Związek Harcerstwa Polskiego (Union of Polish "harcers" – an analogue of scouts). It reveals their role and activities in the formation of patriotism and respect for their language, nation, Motherland and culture. The article also highlights the role of family and school in the patriotic education of the younger generation.

Key words: public movement, family, Motherland, NGOs, harcerze, harcerstwo, Związek Harcerstwa Polskiego, national-patriotic education.

Постановка проблеми. Проблема патріотизму, любові та поваги до Батьківщини для Польщі є не менш ваговою, і так само певною мірою віковою, як і для України. У цілому проблема формування виховання, за твердженням польської вченої Габрієли Кобели, є і буде основною для розвитку людства. За твердженням іншої польської вченої Малгожати Цзиж, формування патріотичних засад є основою для культурної та національної ідентифікації людини як такої і сприяє підготовці до життя у суспільстві. Окрім того, національно-патріотичне виховання сприяє підготовці молодого підростаючого покоління до виконання різних соціальних ролей і формуванню взаємозв'язків з Батьківщиною. До того ж є універсальною цінністю для суспільства. Саме національно-патріотичне виховання має поступово закладатися у людині через дидактично-виховну діяльність, бо, як відомо, патріотами не народжуються – ними стають. Водночас передача патріотизму через виховні процеси є обов'язком кожного вчителя, незалежно від віри і політичних переконань [1; 2].

Як зазначено у Законі Республіки Польща "Про систему освіти" від 7-го вересня 1991 року, патріотичне навчання та виховання сприяє розвитку у молодих людей почуття відповідальності, любові до Батьківщини, і поваги до культурної спадщини Польщі, за одночасної відкритості та шанобливого ставлення до культурних цінностей Європи та світу. Як зазначено у статті 4 даного Закону, за формування основ патріотичного виховання у підростаючого покоління відповідає родина (сім'я), як основний суспільний осередок, школа, різноманітні громадські організації (з-поміж них, вагоме місце у формуванні людини-патріота своєї держави займає Союз польського харцерства), а також костел і різноманітні осередки суспільної комунікації.

Вагоме місце у формуванні патріотизму займає родина. Вона є фундаментом для прищеплення життєвих цінностей від самого народження людини, а також сприяє виробленню почуття відповідальності за спільне благо. Родина для свого вихованця є “малою Батьківщиною”, де він може почуватися безпечним. Важливим у родині є ставлення дорослих – батьків і дідусів до національних традицій, де діти, зважаючи на їхнє ставлення, будуть чинити так само.

Наступним важливим аспектом у формуванні патріотизму, як зазначає Закон, є школа. Школа повинна надати кожному своєму учню необхідні умови для його розвитку, щоб підготувати його до виконання у майбутньому своїх сімейних та громадянських зобов'язань, заснованих на принципах солідарності, демократії, терпимості, справедливості і свободи. Патріотичне виховання у школі залежить від ставлення вчителів і методів, які вони використовують. Окрім того, надзвичайно важливим аспектом патріотичного виховання у школі варто відмітити шкільні церемонії, у яких діти та молодь беруть участь. Це різного роду державні та шкільні урочистості, в основі яких закладена повага до національних символів, таких як гімн, герб і прапор. Величезне значення також мають проведені у школах дні національної пам'яті, під час яких можна дізнатися про місця національної пам'яті, різні важливі національні свята і побачити цікаві малюнки та фотографії.

До того ж патріотичному вихованню сприяють краєзнавчі екскурсії, організовані вчителями з відповідних предметів. Під час них можна насолодитися красою рідної землі і багатством ландшафтів. Завданням школи є підготовка дітей і молоді до активної участі в суспільному житті, до безкорисливого служіння своїй країні і боротьби за справедливість і соціальний прогрес. Школа покликана об'єднати теоретичні знання з практикою. Сьогодні вона стоїть перед важливим завданням – дати молодим людям можливість брати активну участь у створенні цінностей, які збагачують економіку і культуру нації. У цьому процесі важливим є виховання любові до праці через працю. Школа має сприяти ідейно-моральному та патріотичному розвитку у молоді. У процесі навчання школа готує молодих людей до оцінки та шанобливого ставлення до національних традицій. Знання історії Батьківщини відіграє важливу роль у формуванні людської свідомості [3; 8].

У той же час громадські організації, так само, як і школа, мають сприяти формуванню патріотичних основ, які сприяють національній та культурній ідентифікації особистості. Серед них варто виділити Союз польського харцерства (далі – СПХ) як однієї з найвагоміших польських молодіжних громадських організацій, яка сприяє національно-патріотичному вихованню підростаючого покоління. Варто нагадати, що СПХ було визнано організацією, яка має найвищу соціальну значущість в силу свого освітнього та патріотичного характеру.

Саме по собі харцерство, від якого бере свій початок Союз польського харцерства, на теренах тогочасної Польщі з'явилося ще у 1909 році, коли до Польщі дійшли перші відомості про існування скаутингу. Перші скаутські дружини та інструктори з'явилися у 1910 році, а систематичне навчання та виховання у скаутських групах розпочалося з 1911 року. Харцерство – це не тільки організація або група організацій, це насамперед суспільний рух і виховна система. Часто побутує твердження, що харцерство – це польська версія скаутингу, яке є не лише не має ґрунту, але навіть помилковим. Це у своїх працях підкреслювали відомі польські науковці-дослідники харцерства, такі як Вацлав Блажеєвські (1935 р.), Станіслав Седлачек (1936 р.), а також Єжи Гай (1966 р.) [4; 5].

У той же час інший польський дослідник харцерства Александр Камінський у 1935 році, вказуючи на різницю між харцерством та скаутингом, звертав увагу на те, що англійський скаутинг здебільшого можна віднести до різновиду видатної гри, а польське харцерство прагне, аби за допомогою добре організованої форми гри якнайкраще підготувати молодь до виконання своєї ролі у житті суспільства. На його думку, харцерство є оригінальною польською системою і у певному сенсі неповторною, яка у даний момент проходить жорстке випробування часом [6].

Союз польського харцерства є виховним, патріотичним, добровільним та самостійним об'єднанням для всіх без винятку. Виховання у СПХ спирається на моральні норми, що беруться із загальних, культурних та етичних цінностей християнства, виховуючи повагу до кожної людини. За свою мету Союз польського харцерства ставить служіння Богу, Польщі, а також своїм батькам. Окрім того,

патріотичному вихованню у СПХ сприяє символіка даної організації: харцерський Хрест, прапор, штандарт харцерської дружини (команди), а також національні та народні пісні. Важливими елементами скаутського виховної діяльності є муштра і краєзнавство, корисні в процесі підготовки до військової служби.

До завдань СПХ можна віднести:

- розробка відповідних підходів до навчання і роботи, а також вміла організація дозвілля і відпочинку;
- організація зухом (молодшим харцером) і харцером активної участі у культурному житті суспільства та рідного краю;
- виховання почуттів гордості і шанобливого ставлення до традицій та історії власного народу;
- створення умов для всебічного розвитку людського потенціалу;
- поширення у суспільстві таких цінностей, як свобода, істина, справедливість, демократія, самоврядування, рівність, толерантність і дружба;
- поширення знань про природу, екологію та формування необхідного контакту з природою.

Місією Союзу польського харцерства є виховання молоді, і підтримка у її всебічному розвитку та формуванні характеру через поставлені завдання.

Для початку більш детально обговоримо місію СПХ. Підтримка молоді у її всебічному розвитку полягає у тому, що кожен представник Союзу має розвиватися і вчитися, а не “стояти на місці” і мати змогу подолати будь-які недоліки та обмеження. Таким чином, СПХ вчить людей бути більш впевненим у собі і заохочувати молоду людину взяти на себе відповідальність за свої рішення, дії та саморозвиток.

Крім того, опорою патріотичного виховання у Союзі польського харцерства є освіта, зокрема громадянська. Загалом СПХ має на меті виховати свідомих громадян – людей, які усвідомлюють свої права та обов’язки, цікавляться справами рідного краю, турбуються про його майбутнє, відчують за неї відповідальність, беруть участь у суспільному житті, активно співпрацюють у плані створення спільнот. Такі люди знають, що деякі важливі справи “самі по собі не робляться”, не бояться проявляти і переймати ініціативу та брати справи у свої руки. Вони розуміють, що політика не обов’язково має бути “болотом”, за умови, що нею займаються компетентні та порядні люди. Незалежно від того, ким вони хочуть бути в майбутньому, у своїх планах свідомі громадяни не забувають про те, що корисно для Польщі та інших людей. Вони пам’ятають, що місія наступних поколінь – аби активно впливати на форму суспільного життя у Польщі, головним чином задля побудови громадянського суспільства.

Виховання у СПХ спирається на моральні норми, що беруться із загальних, культурних та етичних цінностей християнства, виховуючи повагу до кожної людини. У той же час патріотичне виховання у Союзі польського харцерства передається через любов до Батьківщини, знання власної історії, поваги до власної культурної спадщини та природних ресурсів, шанобливого ставлення до власних свят і традицій. Вагоме місце у СПХ належить екологічному патріотизму, тобто любові до власної землі та її природних ресурсів, а не нищення та бездумне використання Землі, на якій ми всі живемо.

У СПХ є й свої правила виховання, згідно з якими людина, яка формується відповідно до цінностей, прийнятих у скаутському русі, вирізняється братськими відносинами до інших, дружнім і щирим ставленням до всіх людей, готовністю і здатністю безкорисливо служити іншим, Богу та Польщі, а також постійно працювати над собою, формуючи і вдосконалюючи власну особистість при цьому. Вона готова вимагати від себе більшого, навіть якщо інші цього не роблять. Згідно з Харцерським Статутом харцер має:

- **служити Богу** – виникає у результаті віри або особистого ставлення до духовних цінностей життя, таких як: любов, істина, добро, справедливість, свобода, краса, дружба, братерство, надія;
- **служити Польщі** – виникає у результаті почуття національної та культурної належності, любові до Батьківщини, національної гідності, поваги до держави та її історії;
- **служити собі та іншим** – виникає у результаті особистої відповідальності за індивідуальний розвиток і з особистого ставлення до суспільства, почуття відпові-

дальності за сім'ю, місцеву громаду, країну та світ, а також з поваги до інших та світу природи.

Загалом харцерство як суспільний рух формує людину як:

- **патріота** – знати своє коріння та історію рідного краю;
- **свідомого громадянина** – люди пам'ятають, що їхня місія поколінь полягає в тому, щоб активно впливати на форму суспільного життя в Польщі, головним чином для побудови громадянського суспільства [7].

Висновки. Отже, можемо зробити висновки, що громадські організації у Польщі є однією з основ сприяння патріотичному вихованню серед молодого підростаючого покоління. На прикладі Союзу польського харцерства як однієї з найдієвіших польських громадських організацій переконаємося, наскільки вищезазначене твердження відповідає дійсності. Окрім того, вагоме місце у формуванні патріотизму належить родині та школі.

Література

1. Gabriela. Patriotyzm polski – wychowanie patriotyczne / Kobiela Gabriela // Studia Warmińskie, T. 41/42 (2004/2005). – S. 391–399.
2. Małgorzata Czyż. Edukacja patriotyczna [Електронний ресурс] / Czyż Małgorzata. – Режим доступу: <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU8428>. – Назва з екрана.
3. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>. – Назва з екрана.
4. Błażejowski W. Historia harcerstwa polskiego / W. Błażejowski. – Warszawa, 1935.
5. Sedlaczek S. Geneza skautingu i harcerstwa / S. Sedlaczek. – Warszawa, 1936.
6. Kamiński A. Krąg Rady / A. Kamiński. – Katowice, 1935.
7. Діяльність та місія Союзу польського харцерства. Офіційна сторінка Харцерської школи порятунку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zhp.pl/ozhp/misja-zhp/>. – Назва з екрана.
8. Mariusz Sztaba. Wychowanie patriotyczne dziś. [Електронний ресурс] / Sztaba Mariusz. – Режим доступу: <http://www.niedziela.pl/artykul/18959/Wychowanie-patriotyczne-dzis>. – Назва з екрана.

УДК 37.013.42

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ У СУЧАСНИХ ПРІОРИТЕТАХ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ

Борисюк С. О., Бейгер Г.

Стаття присвячена вивченню ставлення сучасної молоді до актуальних соціальних проблем як важливого чинника її соціалізації в Україні та Польщі. За даними показниками ступеня значущості проблеми та розподілом респондентів за критеріями віку і регіону проживання визначалася пріоритетність соціальної проблеми для сучасної молоді у гендерному аспекті. Результати даного дослідження можна використати для подальшого вивчення актуальних проблем соціальної сфери.

Ключові слова: соціалізація, молодь, соціальна проблема.

В статье рассматриваются результаты изучения отношения молодежи к актуальным социальным проблемам в Украине и Польше. По показателям степени значимости проблемы и распределению респондентов по критериям возраста и региона проживания определялась приоритетность проблемы для современной молодежи в гендерном аспекте. Результаты исследования можно использовать для дальнейшего изучения актуальных проблем социальной сферы.

Ключевые слова: социализация, молодежь, социальная проблема.

The article is devoted to a study of attitudes in young people toward pressing social problems as an important factor of their socialization in Ukraine and Poland. Priority levels of problems for today's youth in the aspect of gender have been determined according to indicators of significance and distribution among age groups and places of residence. The results of this study can be used for further research into pressing problems in the social sphere.

Key words: socialization, youth, social problem.

Постановка проблеми. Необхідність рішучого повороту до реальних, практичних завдань будівництва правової, демократичної держави, вирішення цілого комплексу політичних, соціально-економічних проблем, що виникають у зв'язку з цим, передбачає переосмислення всіх суспільних та індивідуально-особистих цінностей, формування на цій основі нової системи світоглядних орієнтацій молоді як майбутнього нашої держави. Тому входження України у нову історичну епоху та пов'язані з цим фундаментальні зміни економіки, суспільного життя та духовної сфери, відродження національних традицій висувають на перший план проблему соціалізації молоді. Значне місце у соціалізаційному процесі відводиться вибору особистістю системи соціальних пріоритетів, формуванню цінностей, мотивів, інтересів та ідеалів, які забезпечували б участь молоді у розбудові української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціалізація молодої людини у сучасних умовах повинна сприяти її самовдосконаленню та самореалізації, що, у свою чергу, позитивно впливає на оздоровлення суспільства у цілому. Соціалізація неможлива без активної участі молоді у процесі засвоєння широкого кола соціальних цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. Таким чином, під пильною увагою опиняються проблеми молоді, що вивчаються за багатьма напрямками, у різноманітних сферах життєдіяльності: праці, навчання, сім'ї, неформальних організаціях, під час дозвілля, що передбачає активний обмін інформацією з іншими зацікавленими науками. Це говорить про те, що проблеми молоді неодноразово ставали тією чи іншою мірою предметом вивчення багатьох вчених, на міждисциплінарних аспектах її формування, розвитку й реалізації потенціалу. Саме у такому контексті розглядаються праці вітчизняних та зарубіжних вчених, а саме: демографів (Ю. Корчак-Чепурковського, А. Рославського-Петровського, Б. Урланіса, С. Пирожкова), психологів (Ш. Бюлер, Т. Титаренка, С. Васильківа), соціологів (К. Мангейма, Г. Шельського, С. Іконнікової, О. Балакіревої, Н. Черниш),

антропологів (П. Парсонса, Дж. Колемана), економістів (Н. Зібера, І. Лукінова, М. Бурда, Г. Манківа); соціальних педагогів (О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, Г. Лактіонової, О. Плахотнік тощо).

Державні економічні і соціальні програми практично не враховують специфічну соціальну позицію молодого покоління у процесі суспільного розвитку. У зв'язку з цим слід підсилити увагу до соціальних проблем молоді, яка бере відповідальність за майбутнє країни.

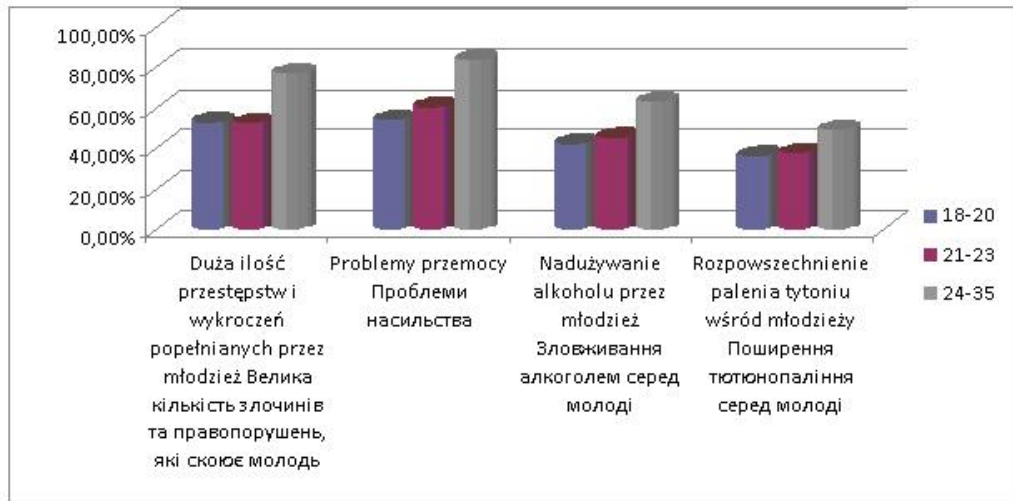
Метою даної статті є представити та проаналізувати результати вивчення, які ж саме соціальні проблеми значущі для сучасної молоді України та Польщі та які спостерігаються фактори впливу на вибір пріоритетності цих проблем.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи ставлення сучасної молоді України та Польщі до актуальних соціальних проблем, ми визначили основні завдання дослідження: 1) розкрити зміст основних значущих соціальних проблем для сучасної молоді; 2) виявити вплив регіональних, вікових та гендерних умов на вибір респондентами пріоритетності соціальних проблем.

Дане дослідження здійснювалося групами студентів (С-31, СП-31) факультету психології та соціальної роботи НДУ ім. М. Гоголя у вищих навчальних закладах міста Ніжин (Україна) та студентами Вищої державної професійної школи міста Хелм (Польща). Представникам студентської молоді пропонувалося прорангувати 22 соціальні проблеми з наведеного в анкеті їх переліку, відповідаючи на запитання “Якою мірою особисто вас турбують зазначені проблеми?”, а саме: поширення ВІЛ/СНІДу, поширення наркоманії, поширення венеричних захворювань серед молоді, велика кількість злочинів та правопорушень серед молоді, проблема насильства, зловживання алкоголем серед молоді, проблема здорового способу життя, легковажне ставлення молоді до статевих стосунків, поширення тютюнопаління серед молоді, безробіття молоді, недостатні можливості для занять спортом, низький рівень медичного обслуговування, стан довкілля, загальна криза моральності, незначні можливості задоволення культурних потреб, низький рівень проінформованості про здоровий спосіб життя, розповсюдження порнографії, проблема суїциду, проблема торгівлі людьми, проблема молоді сім'ї. Усього опитано 845 осіб в Україні та 160 студентів у Польщі (різної статі, кількох вікових груп, мешканців міст і сіл).

Загальні результати опитування в Україні молоді показують, що *першочерговими проблемами українська молодь визначає*: поширення ВІЛ/СНІДу, наркоманії, венеричних захворювань, проблему насильства, злочини, зловживання алкоголем, тютюнопаління, проблему суїцидів та легковажне ставлення молоді до статевих стосунків. *До загальних проблем* відносяться – проблеми молоді сім'ї, недостатні можливості для занять спортом, стан довкілля, загальна криза моральності, незначні можливості задоволення культурних потреб, безробіття, низький рівень проінформованості про здоровий спосіб життя, розповсюдження порнографії та розповсюдження дитячої порнографії, проблема торгівлі людьми. Зазначена проблематика є актуальною не тільки для України, але і для європейських країн, зокрема для Польщі. Представникам студентської молоді (160 студентів Вищої державної професійної школи у Хелмі) було запропоновано прорангувати ті ж самі 22 соціальні проблеми, і результати визначення найбільш пріоритетних з них для польських студентів представлені у діаграмі 1.

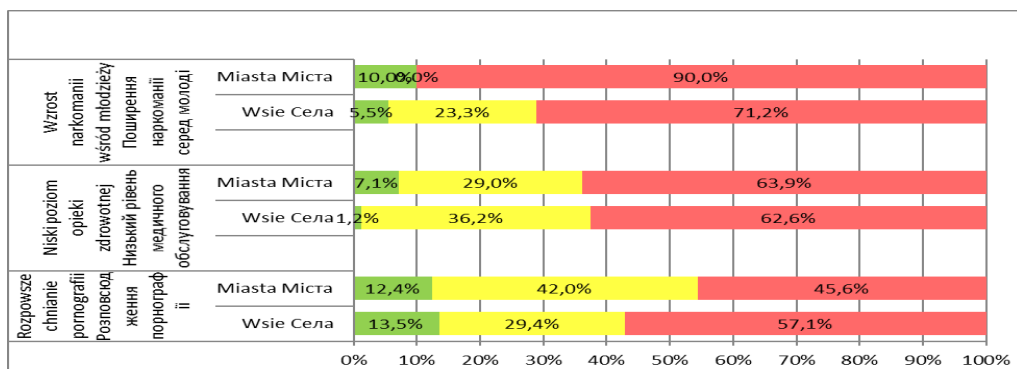
Загальні результати дослідження вказують на те, що найбільш пріоритетними для польської студентської молоді є проблеми великої кількості злочинів та правопорушень, які скоює молодь, насилля, зловживання алкоголем та поширення тютюнопаління. Як бачимо, молодь Польщі визначає для себе важливими ті ж соціальні проблеми, що і молодь в Україні. У віковому аспекті спостерігається чітка тенденція до збільшення значущості проблеми відповідно до підвищення віку представників молоді Польщі. Якщо взяти до уваги гендерний аспект аналізу результатів проведеного у Польщі дослідження, то у переважній більшості пріоритетні соціальні проблеми більше турбують респондентів жіночої статі, аніж чоловічої. Серед пріоритетів, які вже були описані вище, польська молодь жіночої статі визначає як актуальну для себе проблему поширення дитячої порнографії, проблему насильства та наркоманії.



Діаграма 1. Розподіл актуальних соціальних проблем щодо їх значущості для молоді у Польщі, %

У результаті аналізу відповідей польських студентів в регіональному аспекті спостерігається деяка відмінність у порівнянні з Україною. Як показує діаграма 2, за регіональним критерієм у Польщі найбільше міську молодь турбує проблема поширення наркоманії – 90 %, майже однаково з обох регіонів турбують молодь проблема низького рівня медичного обслуговування (відповідно 63,9 та 62,6 %). А проблема розповсюдження порнографії у переважній більшості турбує сільську молодь – 57,1 % проти 45,6 % – для молоді з міста.

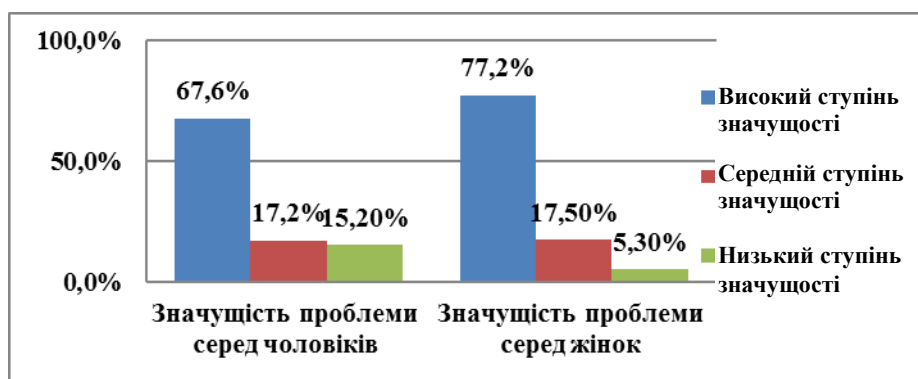
Якщо визначити в Україні особливості змісту пріоритетних для молоді соціальних проблем у гендерному, віковому та регіональному аспектах, то на першому місці щодо значущості українці вибирають проблему поширення ВІЛ/СНІДу в молодіжному середовищі (дана проблема не визначена польськими респондентами як актуальна для сучасної молоді). Очевидно, це не випадково, бо незалежно від того, що Україна вважається країною з низькою інфікованістю вірусом, її середовище характеризується високим рівнем поширеності, і вірус може розповсюджуватися швидко, особливо серед молоді.



Діаграма 2. Розподіл вибору студентами Польщі пріоритетних соціальних проблем за регіональним критерієм, %

Для перевірки описаних вище тенденцій та конкретизації їх в умовах українського регіону було проведено дослідження і результати подано в наступних діаграмах.

З показників діаграми 3 видно, що більша кількість жінок (77,2 %), ніж чоловіків (67,6 %), надають проблемі поширення ВІЛ/СНІДу високого ступеня значущості. Якщо подивитися розподіл вибору пріоритетності соціальних проблем у регіональному аспекті, то високого ступеня значущості даній проблемі надають 85 % містян проти 72,2 % мешканців сільської місцевості.



Діаграма 3. Гендерний аспект значущості проблеми поширення ВІЛ/СНІДу серед студентської молоді в Україні

Щодо вікового аспекту у вивченні важливості для молоді проблеми поширення ВІЛ/СНІДу, то тут спостерігається тенденція до підвищення ступеня значущості проблеми серед молоді з підвищенням її віку. Отже, можна зробити висновок, що чим старша людина, тим більше вона усвідомлює важливість проблеми та розуміє наслідки поширення ВІЛ/СНІДу у молодіжному середовищі.

Результати опитування студентів в Україні вказують, що на пріоритетному місці серед значущих визначилась проблема поширення наркоманії у сучасному молодіжному середовищі.

Проблема глобального поширення наркоманії є однією з найгостріших у системі забезпечення національної безпеки України і потребує негайного втручання держави. Наркотизм у сучасних умовах є негативним і суспільно небезпечним явищем, яке виражається в сукупності антисуспільних, протиправних діянь, спрямованих проти здоров'я населення, а також у незаконному вживанні наркотичних засобів і психотропних речовин, незаконних операціях з ними, сприянні їх незаконному обігу. Це явище поєднує соціальний, правовий, кримінологічний, економічний, біологічний і екологічний аспекти. Результати вивчення гендерного аспекту поширення наркоманії як важливої соціальної проблеми подано у діаграмі 4.



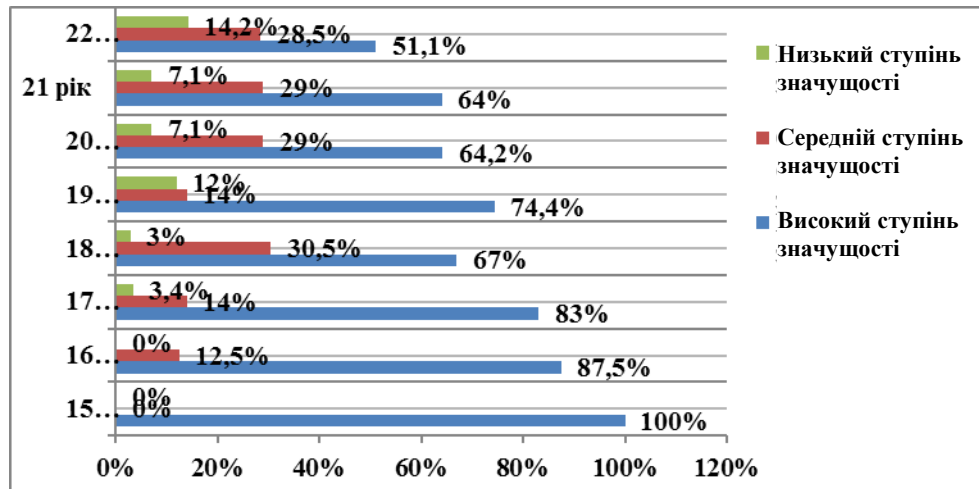
Діаграма 4. Гендерний аспект значущості проблеми наркоманії серед молоді, %

Таким чином, на діаграмі 4 ми чітко бачимо, що для респондентів чоловічої статі – 80 % і для 70 % жіночої статі переважає високий ступінь значущості проблеми поширення наркоманії серед молоді в Україні.

Регіональний аспект даної проблеми вказує, що для жителів міста (75,4 %) і для жителів села (71,4 %) проблема поширення наркоманії серед молоді має порівняно однаково високий ступінь значущості.

У віковому аспекті вибору пріоритетів у ставленні респондентів до проблеми поширення наркоманії спостерігається тенденція до підвищення значущості проблеми відповідно до зменшення віку респондентів. Про це свідчать показники діаграми 5, які можна пояснити посиленням уваги саме учнівської молоді до даної

проблеми у процесі проведення тематичних просвітницьких заходів щодо попередження та соціально-профілактичної профілактики поширення наркоманії у молодіжному середовищі.



Діаграма 5. Віковий аспект вивчення значущості для молоді поширення проблеми наркоманії, %

Правопорушення та насилля в українському молодіжному середовищі займає у виборах респондентів наступне пріоритетне 3-тє місце за шкалою значущості.

Причинами та умовами злочинності є система соціально негативних явищ та процесів, які її детермінують. Фактори, що сприяють формуванню протиправної поведінки неповнолітньої та молоді особи, потрібно шукати, насамперед, у конкретному соціальному середовищі, яке її оточує. Виховання включає у себе комплекс різноманітних заходів із профілактики правопорушень як аспект, що забезпечує ефективність виховної діяльності у цілому. Це дозволяє розглядати детермінанти, що зумовлюють протиправну поведінку неповнолітніх та молоді, у плані вияву негативних сторін взаємодії соціального середовища та особистості, маючи на увазі необхідність детального аналізу процесів, що відбуваються в суспільстві.

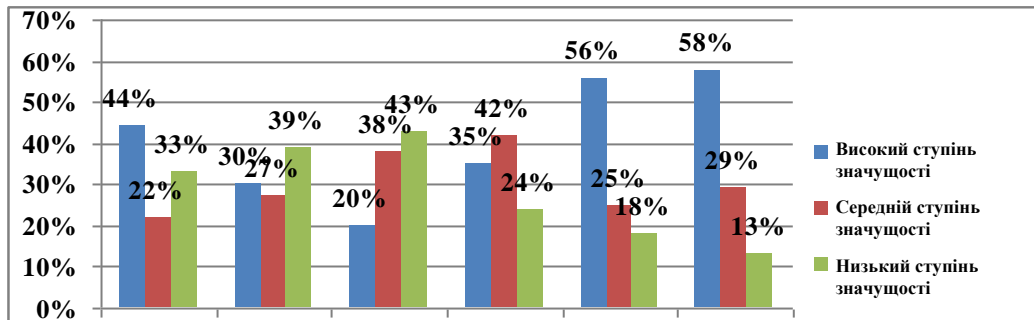
За даними нашого дослідження, у гендерному аспекті ставлення сучасної молоді в Україні до проблеми великої кількості злочинів та правопорушень більше хвилює чоловіків, ніж жінок.

У регіональному аспекті проблеми великої кількості злочинів та правопорушень для сільської молоді має переважно середній рівень значущості, у місті – високий.

У представників української молоді жіночої та чоловічої статі однаково проявляється тенденція щодо визначення проблеми насильства у молодіжному середовищі і має високий ступінь значущості для 43 % жінок і 45 % чоловіків, та спостерігається певна відмінність щодо визначення пріоритетності проблеми для молоді з міста – 40 % і села – 34 %.

Не так однозначно дана проблема як пріоритетна визначається молоддю різного віку. За даними діаграми 6, проблема насилля особливо хвилює молодь 21–22 років (56 % та 58 %) та сімнадцятирічних респондентів – 44 %. А от для молоді 18–20 років проблема насильства перебуває на середньому та низькому рівні значущості. Такі показники можна пояснити причиною зміни факторів соціалізації: у 17 років переважно учнівська молодь закінчує школу, а у 21–22 років студенти завершують здобуття вищої освіти. Тому потрібна підвищена увага до таких критичних вікових періодів усіх установ та закладів, які мають вплив на соціалізацію молоді у нашій державі.

Наступне високе рейтингове місце серед пріоритетних соціальних проблем для сучасної молоді в Україні та у Польщі займають проблеми зловживання алкоголем серед молоді та суїцид.



Діаграма 6. Проблема насильства у молодіжному середовищі: віковий аспект

Початок XXI століття в Україні характеризується ускладненням і загостренням комплексу проблем, пов'язаних із вживанням алкогольних напоїв. Пияцтво у сучасному українському суспільстві набуло особливо хворобливого характеру майже за всіма показниками – рівнем споживання алкоголю, захворюваності, смертності на ґрунті зловживання спиртними напоями. Спостерігається все більше прилучення до алкоголю молоді.

З цих причин проведене нами дослідження щодо вибору сучасною молоддю значущих для себе соціальних проблем є особливо актуальним і результати можуть бути корисними для усіх державних структур, які мають вплив на процеси соціалізації молодого покоління.

Разом з тим результати дослідження неоднозначні. Наприклад, у гендерному аспекті проблема зловживання алкоголем є більш значущою для чоловіків (46,9 %) і менш значуща для жінок (36 %).

У регіональному аспекті проблема зловживання алкоголем є більш значущою для 42,1 % жителів міста і менш значуща для молоді із сільської місцевості – 24,3 %.

У віковому аспекті результати опитування молоді в Україні вказують на те, що проблема зловживання алкоголем є більш значущою для 20–22-річних респондентів (відповідно 40, 44 та 50 %); має середній ступінь значущості для 16-річних (60 %) та для 18-річних респондентів (44,8 %). Найменш значущою проблема є для опитуваних 17 років (40 %) та 19-річних (36,4 %).

Підсумовуючи вивчення пріоритетності соціальних проблем у молодіжному середовищі, можна сказати, що проблема зловживання алкоголем є актуальною для молоді України та Польщі.

Висновки. Результати даного дослідження можна використати як щодо подальшого вивчення актуальних для соціальної педагогіки проблем, так і у роботі соціального педагога та соціального працівника. Для організації та проведення соціально-профілактичної роботи серед дітей та молоді з урахуванням місцевих особливостей, для оперативного коректування та оцінки її ефективності потрібно постійно, на регулярній основі відстежувати ситуацію прояву важливих соціальних проблем у молодіжному середовищі, тобто проводити на науковій основі моніторинг усіх факторів ризику, як на місцевому, так і на державному рівнях в Україні та Польщі.

Література

1. Коваль Г. Актуальні проблеми молоді України / Г. Коваль // Вісник Львівського університету. – 2012. – Вип. 28.
2. Марченко О. П. Молодь і сучасне суспільство / О. П. Марченко. – К.: ДЕТУТ, 2012.
3. Шадій Ю. Г. Сучасна українська молодь: проблеми та шляхи їх вирішення / Ю. Г. Шадій // Тижневик "Волинь". – 2014. – № 1089.
4. Шведова Н. О. Про здійснення насильства серед молоді / Н. О. Шведова // Насильство і соціальні зміни. – 2014. – № 2–3. – С. 7–8, 9–10.
5. Яременко О. Аналіз економічної ефективності проектів з профілактики ВІЛ/СНІДу в Україні / О. Яременко. – К., 2015. – 99 с.

УДК 364.442.2:044.14(477)

ЗАСТОСУВАННЯ ВЕДЕННЯ ВИПАДКУ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД, ПРАКТИКА І ПЕРСПЕКТИВИ В УКРАЇНІ

Кияниця З. П.

У статті розглянуто сутність ведення випадку, історичне та теоретичне підґрунтя ведення випадку. Подано досвід США щодо використання “case management” в соціальній роботі, а також досвід Великобританії щодо розвитку інтегрованих соціальних послуг для дітей та застосування “case management”. Описано практику та перспективи застосування в Україні технології “ведення випадку”.

Ключові слова: соціальна робота, ведення випадку, “case management”, інтегровані соціальні послуги.

В статье рассмотрена сущность ведения случая, исторические и теоретические основы ведения случая. Представлен опыт США по использованию “case management” в социальной работе, а также опыт Великобритании по развитию интегрированных социальных услуг для детей и применения “case management”. Описана практика и перспективы применения в Украине технологии “ведение случая”.

Ключевые слова: социальная работа, ведение случая, “case management”, интегрированные социальные услуги.

The article looks at the essence of casework, its historical and theoretical foundations. It also presents the experience of the United States in the use of case management in social work and the experience of the UK in the development of integrated social services for children and the use of case management. The author describes practices and perspectives of the casework technology in Ukraine.

Key words: social work, casework, case management, integrated social services.

Ведення випадку сьогодні є однією із ключових технологій соціальної роботи, спрямованої на вирішення психологічних, міжособистісних, соціальних та інших проблем шляхом встановлення безпосередньої взаємодії між соціальним працівником і клієнтом та його соціальним оточенням. Воно тісно пов'язане з поняттям “соціальний випадок”, що передбачає наявність конкретного клієнта, який потребує підтримки та допомоги у зв'язку з виникненням чи поглибленням складних обставин, які негативно впливають на його життєдіяльність. Ведення випадку є об'єднаною технологією в роботі соціальних служб, тому що враховує й інтегрує інші технології, а саме: оцінку потреб, раннє втручання, кризове втручання, надання послуг. Саме тому її можна вважати політехнологічною.

Впровадження ведення випадку в широкому розумінні дає можливість перейти від ізольованої, централізованої до інтегрованої, децентралізованої, активної, координаційної моделі надання послуг. Вона цінна саме орієнтацією на комплексний міждисциплінарний підхід у наданні соціальних послуг клієнтам. Послуги, які надаються в ході ведення випадку, здійснюються як одним соціальним працівником чи однією службою, так і різними організаціями. Ведення випадку в соціальній роботі реалізується як на макро-, так і на мікрорівнях: вплив можливий і на рівні клієнта, і на рівні цілої системи.

Ведення випадку можна розглядати як інструмент оптимізації витрат, зростання ефективності, раціоналізації послуг і ресурсів. Функціонал менеджерів ведення випадку об'єднує такі професійні вміння, як адвокація (захист прав та інтересів клієнта), фасилітація (допомога в різних видах діяльності), побудова чи використання мереж (систем підтримки), управління (організація допомоги).

Традиційно роботою з соціальними випадками (Casework) прийнято вважати допомогу, що пропонується окремим особам чи малим групам в їхньому сімейному середовищі, а також процедуру ефективної організації ведення випадку [3, с. 177–191]. Термін “Casework” було описано М. Річмонд у її праці “Соціальні діагнози”. Вона

виділила два методи роботи: *прямий вплив*, який передбачає безпосередню роботу з клієнтом з метою покращення його персональних характеристик, знань, умінь, навичок, що сприяє його адаптації до умов конкретного соціуму; *непрямий вплив*, який сприяє покращенню життя клієнта завдяки активізації соціального оточення.

Саме поєднання цих двох методів дозволяло задовольнити різнобічні потреби клієнтів. Приклади роботи з конкретними випадками, на думку С. Дойл [3, с. 177–191], мали місце ще в кін. XIX – на поч. XX ст., тобто у період, який, за одним із підходів до визначення відліку історії соціальної роботи, позначає початок її формування. С. Дойл зазначає, що найбільш раннє посилання на “працівника з конкретними випадками” міститься у матеріалах, датованих 1887 роком. Водночас, у науковій літературі іноді наводяться більш ранні приклади індивідуальної соціальної роботи, яка передбачає роботу з конкретним випадком. У другій частині книги “Соціальна робота” “провісниками індивідуальної соціальної роботи” називаються “дружні візитери” – представники благодійних організацій США і Канади, які на поч. XIX ст. встановлювали контакти з бідними людьми, відвідуючи їх вдома. За панівною в той час моделлю довготривалого втручання “вивчення – діагноз – лікування” соціальні працівники намагалися допомогти клієнтам шляхом вироблення і виконання плану “лікування”, який передбачав покладання відповідальності на фахівців. Вони виступали як експерти та виконавці більшості завдань. Клієнтам відводилася роль пасивних споживачів послуг, що сприяло формуванню залежності від запропонованих послуг.

Наприкінці 50-х рр. була запропонована нова, що користується попитом і нині, модель “проблема – вирішення”, за якою соціальні працівники та інші професіонали мають переслідувати мету допомогти клієнтам знайти й активізувати власні ресурси і можливості для самостійного вирішення проблем. За сучасними вимогами, соціальний працівник, який працює з випадком, має наснажувати клієнта, сприяти його здатності контролювати власне життя та якість наданих послуг. Зазначена модель передбачає планування і погодження завдань соціальним працівником і клієнтом, при цьому клієнт є активним учасником усіх заходів, максимально залученим до процесу прийняття рішень і виконання плану дій, спрямованого на вирішення його проблем.

Робота з конкретними випадками у сучасній практиці соціальної роботи передбачає як короткочасну, так і довготривалу допомогу, що у кожному окремому випадку обґрунтовується парадигмою потреб клієнта, його особливостями, метою втручання чи ресурсами соціальної служби. Науковці виділяють кілька моделей ведення випадку: адміністративну модель, яка полягає в оцінюванні соціальним працівником потреб клієнта, скеруванні його до інших професіоналів, а також координації їхньої роботи; модель інтенсивного догляду, яка полягає у наданні соціальним працівником клієнту безпосередньої практичної і терапевтичної підтримки [6].

Соціальні працівники, які працюють з конкретними випадками, застосовують різні теоретичні підходи, наприклад: психодинамічний підхід, який робить акцент на усвідомленні клієнтом витоків існуючих проблем та захисних механізмів, що визначають його відносини з іншими; біхевіористський підхід, який є актуальним для вироблення клієнтом бажаних стереотипів поведінки; кризове втручання, яке застосовується за потреби негайного реагування на ситуацію клієнта з боку фахівців; системний підхід, орієнтований на визначення взаємовпливу, який існує між клієнтом і оточенням, та посилення впливу клієнта на ситуацію, в якій він опинився; теорію ролей, що допомагає клієнту усвідомити, які соціальні ролі є для нього важливими, та окреслити, що передбачає роль “клієнт соціальної служби”; комунікативний підхід, який сприяє налагодженню контакту та взаєморозуміння між клієнтом та соціальним працівником.

Вибір теоретичного підходу має обґрунтовуватися доцільністю, прийнятністю використання, враховуючи особливості та потреби клієнта, а також ресурсні можливості соціальної служби, яка надає допомогу.

З початку XX ст. “ведення випадку” стало панівною технологією організації надання допомоги та підтримки клієнтам соціальних служб США, що знайшло відображення у відповідних нормативно-правових актах, кваліфікаційних характеристиках соціальних працівників, університетських програмах їх підготовки,

відповідних стандартах надання соціальних послуг. Основні терміни, пов'язанні з веденням випадку, у США трактуються так [8]:

case (випадок) – загальний термін, який використовується у соціальній роботі для опису сукупності відомостей про людину (сім'ю), якій надають соціальні послуги;

casework (робота з випадком, спільна робота) – сукупність методів, які застосовує соціальний працівник для зміцнення та підтримки сімей та надання їм допомоги в досягненні конструктивних змін в житті;

caserelationship (стосунки у рамках справи, “робочі” стосунки з клієнтом) – професійні стосунки між соціальним працівником та клієнтом, які характеризуються довірою, співчуттям, чесністю і милосердям, що формують основу соціальної роботи;

caseplanning (планування справи, планування спільної роботи) – процес виявлення потреб, сильних сторін та труднощів і підбору видів діяльності та послуг, які можуть допомогти сім'ї вирішити проблеми, які виникли у сім'ї;

casemanagement (управління випадком, управління спільною роботою) – процес координації роботи з надання послуг, передбачених планом спільної роботи, який безпосередньо включає періодичний і поточний контроль за ступенем відповідальності цих послуг цілям спільної роботи та реальним потребам клієнта;

assessment (оцінка) – процес збору та аналізу релевантної інформації про історію, потреби, сильні сторони, проблеми та життєві цілі людини чи сім'ї. Ця інформація використовується у процесі розробки плану дій, які покликані досягнути конструктивних змін.

Національною асоціацією соціальних працівників США (NASW) розроблені “Загальні стандарти ведення випадку”, які є обов'язковими для виконання в усіх штатах. Крім того, кожен штат може мати свої додаткові стандарти, які регулюють ведення випадку, надання допомоги та підтримки вразливим категоріям населення. Згадані стандарти можна розділити на 3 умовні групи:

Група 1. Стандарти, що стосуються роботи з клієнтом, які визначають, що спеціаліст з ведення випадку повинен: використовувати свої професійні вміння в інтересах клієнта (Інтереси клієнта мають пріоритетне значення); залучати клієнта в усі стадії ведення випадку (Участь клієнта у вирішенні його власних проблем має бути максимально активною); забезпечити дотримання права клієнта на недоторканність особистого життя, а також гарантувати дотримання конфіденційності, коли частина інформації про клієнта надається іншим особам; здійснювати роботу з клієнтом на індивідуальному рівні, щоб надавати пряму допомогу клієнту, а також координувати надання такої допомоги.

Група 2. Стандарти втручання на рівні системи, включаючи взаємодію з іншими організаціями, які визначають, що для розширення доступу і підвищення якості допомоги спеціаліст має: здійснювати роботу як на організаційному, так і міжвідомчому рівнях; бути поінформованим про доступність і кількість ресурсів, необхідних для надання допомоги клієнту; брати участь в оцінці якості наданої клієнтам допомоги, а також в оцінці своєї власної діяльності.

Група 3. Стандарти професійної кваліфікації, які визначають, що спеціаліст із соціальної роботи, який займається веденням випадку, має: володіти знаннями, навичками і досвідом, необхідними для компетентного здійснення діяльності з ведення випадку; мати розумне робоче навантаження, яке дозволяло б йому ефективно планувати і надавати допомогу клієнтам; бути ввічливим у поведженні з колегами, демонструвати повагу до них, а також в інтересах клієнта прагнути до розвитку внутрішньо-професійного, міждисциплінарного та міжвідомчого співробітництва.

Веденням випадків, які стосуються дітей, сімей з дітьми, опікується в США *служба у справах дітей*, яка наділена повноваженнями виявляти дітей та сім'ї з дітьми, які потребують підтримки та допомоги, сімей, які жорстоко поведуться з дітьми, не виконують свої батьківські обов'язки тощо; проводити розслідування та оцінювати стан та потреби дитини; приймати рішення, в тому числі вилучати дітей із сімей; влаштовувати дітей в прийомні сім'ї; організовувати ведення випадків дітей та сімей, які потребують допомоги та підтримки, залучати за потреби інших фахівців до ведення випадку, отримувати інформацію, звертатись до суду, організовувати надання послуг клієнтам відповідно до їх потреб тощо.

В основу класифікації випадків покладено поняття ступеня ризику для здоров'я, життя, розвитку дитини. Ступінь ризику визначається за результатами

розслідування, звернення чи повідомлення про дитину та протягом всього періоду ведення її випадку. Ступінь ризику має 3 рівні: низький, середній, високий. Вперше рівень ризику визначається в момент обробки звернення, яке надійшло до служби захисту дітей. Співробітники приймальних відділень мають проаналізувати отриману інформацію та встановити, чи є потреба втручання органів захисту дітей, і якщо так, то наскільки терміново. “У разі гіпотези про високий ступінь ризику для дитини працівник служби мав виїхати протягом однієї години, середнього ризику – протягом доби” [14].

Ведення випадку розпочинається з прийняття рішення про втручання та першого контакту з клієнтом (дитиною чи сім'єю з дітьми). Зокрема, при першому візиті соціальний працівник має встановити, чи піддається ризику хто-небудь з дітей, чи є ризик заподіяння їм серйозної шкоди. Ця оцінка визначає ступінь безпеки дитини і передбачає в разі потреби негайне проведення захисних інтервенцій. Характер загроз безпеки визначається двома критеріями: здатністю завдати дитині серйозної шкоди й ступенем безпосередньої загрози. На відміну від оцінки безпеки, яка визначає рівень безпосереднього ризику щодо заподіяння дітям серйозної шкоди (декілька годин або днів після заяви), формалізована оцінка ризиків дозволяє визначити ймовірність завдання серйозної шкоди в більш віддаленому майбутньому – протягом кількох наступних тижнів чи місяців. Формалізовані бланки оцінок містять конкретні індикатори (“План і оцінка потреб з'єднані. Це одна система. Будь-який індикатор, який є у оцінці потреб, наприклад, рівень ризику середній чи вищий, автоматично переноситься в план. Так визначаються послуги, щоб мінімізувати цей ризик”).

Доведено, що однакове трактування та правильне використання надійних та дієвих методик оцінки ризиків збільшує ступінь безпеки дітей, дозволяючи цілеспрямовано працювати з тими сім'ями, де ризик майбутнього жорстокого поводження з дітьми знаходиться на більш високому рівні, і тим самим скорочувати частоту рецидивів [15]. Таким чином, формалізована оцінка ризиків є базовим компонентом ведення будь-якого випадку та допомагає прийняттю рішень, спрямованих на забезпечення безпеки дітей.

По завершенні первинного розслідування органи захисту дітей мають вирішити, з якими сім'ями вони продовжують працювати, які сім'ї можуть бути направлені в інші громадські організації і які сім'ї взагалі не потребують соціальних послуг, а їх випадки можуть бути закриті. Це рішення приймається на основі результатів оцінки ймовірності заподіяння дитині в майбутньому серйозної шкоди (“Залежно від ступеня ризиків та складності їх подолання керівник розподіляв випадки. Дуже важкі передавались працівникам, які вже мають досвід. Коли ступінь ризику випадку, який веде соціальний працівник, визначений як високий, цю справу розміщали у червоні папки, прості випадки – в зелені. У разі, якщо ризик вилучення дитини вже був подоланий, кількість візитів у сім'ю зменшувалась. У разі високого ризику соціальний працівник мав відвідувати таку сім'ю двічі на тиждень. При кожному візиті мав зустрітись персонально з кожною дитиною, яка там проживала. Якщо ризик був середній – 2 рази на місяць”) [14].

Соціальні послуги та інтервенції спрямовані на задоволення індивідуальних потреб сім'ї, описуються в плані спільної роботи, який встановлює цілі та завдання, необхідні послуги, дії, котрі мають здійснюватись кожним учасником, і відведені на це терміни. Мета плану – ослаблення чи усунення факторів ризику та посилення засобів захисту для створення безпечних умов для дитини в довгостроковій перспективі.

Відповідальність за ведення випадку в США несе соціальний працівник. Його обов'язки: здійснення оцінки ризиків, комплексної оцінки стану сім'ї, розробка проекту плану та узгодження з членами сім'ї, з дитиною, залучення членів сім'ї та фахівців на всіх етапах роботи з випадком, координація дій залучених спеціалістів та клієнта, направлення клієнта за потребою до інших надавачів послуг, залучення ресурсів, а також ведення документації, перегляд плану, проведення консилиумів з планування та перегляду результатів тощо.

Постійну професійну підтримку у веденні випадку надає супервайзер (“Супервайзер вів 10 працівників і супроводжував всі справи, які вели ці працівники. Насамперед, він допомагав знаходити рішення у веденні проблемних випадків.

Кожного тижня здійснював огляди справ за певними індикаторами та обговорення кожного конкретного випадку. Звернення спочатку надходили до супервайзера, який їх розподіляв між працівниками. Ведення нової справи розпочиналось із ознайомлення з наявною інформацією та консультації щодо ведення справи з супервайзером” [14].

Великобританія протягом останніх десятиліть досягла системних змін у формуванні цілісної стратегії захисту дітей та реформуванні системи послуг для них. Початком таких змін стало прийняття у 1989 р. Закону “Про дітей”, який вважають найважливішою реформою у британському законодавстві з цих питань. Документ поєднав у собі все законодавство стосовно опіки та виховання дітей як приватного права (вирішення приватних суперечок на зразок розлучення), так і державного (що стосується дітей, які потребують допомоги від державних структур). Закон базується на положеннях Конвенції ООН про права дитини і його метою є допомога та захист дітей. Основним принципом закону є визнання сім’ї найкращим місцем для зростання і виховання дитини. Закон наголошує більше на батьківській відповідальності, аніж на батьківських правах. Батьківська відповідальність визначена як “всі права, обов’язки, функції та повноваження, якими згідно із закону володіє мати / батько стосовно дитини і її власності”. Закон підкреслює значення партнерського підходу до опіки над дитиною. Це може бути партнерство між відділами соціальних служб і батьками; між соціальними службами та іншими службами / особами. Соціальні служби мають прислухатися до думки батьків і враховувати її при наданні соціальних послуг дитині та сім’ї. Від соціальних служб також вимагається, щоб вони співпрацювали з НДО або приватними організаціями та працівниками інших служб (освіта, охорона здоров’я, житлове господарство) задля забезпечення якомога якісніших послуг для дітей, що проживають у районі, в якому діє та чи інша соціальна служба.

Важливим підґрунтям для розвитку послуг, дружніх до дитини та сім’ї, стала Державна програма “Кожна дитина має значення: зміни заради дітей”. Така Програма визначила п’ять основних завдань для досягнення найкращих результатів в інтересах дитини: діти мають бути здоровими; залишатися у безпеці; радіти та досягати успіхів у розвитку; робити свій позитивний внесок у життя громади; досягнути економічного благополуччя [12]. У Програмі визначені дуже чіткі індикатори її результативності (“Основною цінністю цієї програми є радикальна реформа послуг. Усі послуги відтепер мали інтегруватися навколо дитини з метою забезпечення її найкращих інтересів”). Особлива увага в програмі приділялася підтримці батьків та опікунів, прийомних батьків у виконанні їх обов’язків із догляду та виховання дитини, впроваджувалися профілактичні заходи з попередження сімейного неблагополуччя та технології раннього втручання, були удосконалені процедури міждисциплінарної та міжвідомчої взаємодії в процесі ведення випадків дітей та сімей, які потребують підтримки. Програма заклала підґрунтя Єдиної урядової політики щодо дітей та молодих людей. У рамках реалізації цієї Програми було розроблено понад 150 регіональних програм з однойменною назвою, відповідними підрозділами місцевої влади підготовлено плани для дітей і молоді (The Children and Young People’s Plan), які інтегрували стратегії діяльності всіх служб і послуг в єдину дію. Ефективність соціальних послуг для дітей і молодих людей залежить безпосередньо від виконання саме місцевих програм. Результати досягаються через аналіз місцевих пріоритетів та посилюються за допомогою кращих послуг, посиленого обміну інформацією, спільною стратегією та управлінням. У цілому реалізація цієї програми має такі здобутки:

а) у сфері інтегрованого надання послуг – відкрито 3 000 дитячих центрів (доступних для будь-кого з батьків від моменту вагітності до того, як дитині виповниться 5 років) і понад 16 500 шкіл із програмами продовженого дня; на місцевому рівні працюють програми цільової підтримки дітей, сімей та молоді;

б) у сфері інтегрованих процесів – використання спільної схеми ведення випадку, оцінки потреб дитини та її сім’ї, посилене навчання практиків;

в) у сфері інтегрованої стратегії – дитячі плани стосовно позитивних змін у житті дитини враховують їхні бажання та погляди;

г) у сфері міжвідомчого управління – діють місцеві ради з питань захисту інтересів дітей, директорат послуг для дітей, до складу місцевих рад входить відповідальна особа з питань соціальних послуг для дітей (lead member for children’s

services), обов'язки якої відображають на політичному рівні обов'язки директора послуг для дітей.

Наступним кроком було прийняття національного *Дитячого плану*, що є 10-річною стратегією уряду, розрахованою на те, щоб зробити Великобританію найкращим місцем для зростання та розвитку дітей. План зводить до єдиного знаменника всі проекти, які стосуються дітей до 19 років, на національному рівні [11]. Дитячий план побудовано на таких принципах: батьки, а не уряд виховують дітей; діти і молоді люди повинні насолоджуватися власним дитинством; всі діти мають потенціал для досягнення успіхів; завжди краще попереджувати, ніж долати наслідки кризи; послуги повинні розроблятися із врахуванням думки дітей та молодих людей.

Для інтегрування роботи підрозділів і зацікавлених організацій, діяльність яких пов'язана з впровадженням державної політики в галузі соціального забезпечення, виховання і захисту дітей, а також з наданням їм соціальних послуг, у місцевих органах влади відповідно до Закону "Про дітей" (2005) почали діяти спеціальні Дитячі фонди (трасти). Моделі змін послуг в рамках роботи Дитячих фондів (Children's Trust):

1. Integrated Front-Line Delivery (Інтегроване надання послуг) – інтегровані, легкодоступні, персоніфіковані послуги (соціально-педагогічні, психологічні, медичні, інформаційні), навчання співробітників для роботи в мультидисциплінарних командах та залучення найкращих спеціалістів.

2. Integrated processes (Інтегровані процеси) – попередня оцінка потреб дитини та її сім'ї за допомогою єдиної системи оцінки CAF (Common Assessment Framework), кращий обмін інформацією, оптимізація процесів та процедур на місцевому рівні; спеціалісти навчені застосовувати ContactPoint – базу даних дітей.

3. Integrated strategy (Інтегрована стратегія) – спільна оцінка місцевих потреб, єдиний план для інтегрування роботи підрозділів і зацікавлених організацій, діяльність яких пов'язана з впровадженням державної політики в галузі соціального забезпечення і захисту дітей, перерозподіл бюджетів, спільні огляди, звіти та інтегровані служби.

4. Inter-Agency Governance (Міжвідомче управління) – міжвідомче управління та підзвітність. Директорат послуг для дітей відповідає за ті аспекти діяльності закладів освіти, охорони здоров'я і соціальних служб, підпорядкованих місцевій владі, що стосуються дітей.

До складу Дитячих трастів входять представники освіти, охорони здоров'я і соціальних служб для дітей, молоді і сімей. Персонал Дитячих трастів працює в багатьох профільних командах, які проходять спільне навчання і використовують типову професійну модель "ведення випадку", що об'єднує різні напрямки роботи, націлені на забезпечення благополуччя конкретної дитини. З метою забезпечення зручності та доступності всі ці служби знаходяться під одним дахом, як правило, на базі великих шкіл або центрів для дітей (дитячі центри). Персонал трастів спільно: оцінює потреби дітей і молодих людей у даній місцевості; розробляє та приймає рішення; визначає наявні ресурси, формує спільний бюджет; планує використання цих ресурсів / коштів бюджету. Значної уваги надається гарантованій участі дітей у розробці політик (тобто врахування думки дітей, їхніх пріоритетів), що забезпечується через відповідні процедури і механізми, які зобов'язані притримуватись всі, хто задіяний у сфері захисту дітей та надання їм послуг. Координує цю роботу Уповноважений з дитячих питань. Роботу Дитячих трастів організовують і забезпечують Служби дітей через Раду стратегічного партнерства та контрастування послуг. Служби дітей на місцевому рівні опікуються: дітьми, які отримують послуги (певну підтримку) від місцевої влади; дітьми, які потребують захисту, але живуть вдома; дітьми, які перебувають під опікою держави. Ключовими завданнями служб дітей є: забезпечення доступу до різноманітних універсальних послуг усіх дітей; зменшення кількості дітей, які потребують цільових та специфічних послуг; зменшення кількості дітей, які потрапляють під опіку держави. Служби дітей та інші суб'єкти, задіяні в процесі захисту дітей та підтримки їх сімей, у своїй роботі, керуються концепцією розвитку послуг на основі потреб: від універсальних до комплексних [14].

Виявлення дітей та сімей, які потребують допомоги та підтримки, здійснюється відповідно до путівника професійного втручання та видів соціальної допомоги і послуг сім'ям з дітьми. Рівень професійного втручання визначається за такими

ключовими показниками: рівень задоволення потреб дитини та рівень батьківського потенціалу. Нижченаведений перелік ознак є загальним путівником щодо рівнів професійного втручання:

- батьки досить добре справляються зі своїми обов'язками. На цій стадії розпочинається втручання (додаткові послуги з підтримки сім'ї): консультування, послуги денного центру, допомога у працевлаштуванні, отриманні мінімальних державних допомог; навчання батьківських навичок; групи взаємодопомоги; влаштування дитини в іншу сім'ю на тимчасову опіку, щоб біологічні батьки змогли відпочити або пройти реабілітацію тощо;

- пограничне виконання батьками своїх обов'язків. Втручання набуває серйозних ознак: доступ до вищенаведених послуг плюс посилений нагляд з боку соціального працівника і розробка плану роботи із сім'єю та дитиною з метою покращення ситуації;

- батьки не справляються з виконанням своїх обов'язків. Можливе залучення інших фахівців. Обов'язкове обговорення ведення випадку з прямим керівництвом. Очікується, що в таких ситуаціях відбувається досить швидке поліпшення. Якщо ні, тоді розглядається можливість більш серйозного втручання;

- зловживання батьками своїми обов'язками і / або жорстоке поводження з дитиною. Майже завжди призводить до тимчасового вилучення дитини із сім'ї, яке пізніше може перерости у постійне;

- цілковите нехтування батьками своїми обов'язками. Необхідна альтернативна опіка.

Інструментом виявлення зазначених ознак є розроблена Департаментом охорони здоров'я Великобританії "Схема обстеження сімей та дітей у складних життєвих обставинах" [13]. Вона базується на принципах, якими стверджується, що оцінка повинна: зосереджуватися на дитині; брати за основу розвиток дитини; бути "екологічною" у своєму підході; гарантувати рівність можливостей; передбачати роботу з дітьми та сім'ями; базуватися на сильних сторонах і визначати слабкі; бути міжвідомчою у своєму підході до обстеження та надання послуг; бути тривалим процесом, а не одноразовим заходом; проводитися паралельно з іншою діяльністю та наданням послуг; базуватися на доказах, а не на домислах.

Значна увага приділяється вдосконаленню професійних можливостей персоналу в сфері соціальної опіки і фокусуванні на якості оцінки та проведених обстежень. Від соціальних служб вимагається проведення постійних міжвідомчих тренінгів для всього персоналу. Для цього розроблені відповідні програми та інструментарій, що включає: інструкції, відеотренінги, компіляцію досліджень відповідних наук і пакет анкет, форм ведення записів, форм скерувань для проведення дослідження. Пріоритетом є виявлення проблем та негараздів щодо дитини на ранніх етапах сімейних криз та надання адекватної підтримки сім'ї чи здійснення заходів щодо захисту дитини. При першому зверненні до соціальної служби роботу з клієнтом веде Команда першого реагування (First Response Team), яка оцінює, наскільки звернення відповідає діяльності Служби дітей. Якщо звернення є серйозним, то клієнту негайно призначається соціальний працівник з Команди оцінки (Access and Assessment Team), який здійснює оцінку потреб дитини та її сім'ї. Після проведення оцінки потреб дитини та її сім'ї (Common assessment framework) соціальний працівник місцевої соціальної служби, відповідальний за ведення випадку, розробляє індивідуальний план та надає необхідні послуги, залучає інші агенції. Ключові ідеї індивідуального плану підтримки сім'ї / опіки дитини: "Потреби можуть змінюватись, а це означає, що і дії щодо їх задоволення також змінюються", "Один спеціаліст має управляти веденням випадку". Обов'язковим є перегляд плану, який проводиться незалежним експертом, найнятим на роботу місцевою владою. Перший перегляд дії плану проводиться на 28-й день, другий – через 3 місяці, потім кожні 6 місяців. Висновки та рекомендації, зроблені експертом, повинні бути враховані в подальшій роботі щодо реалізації індивідуального плану. Незважаючи на те, що експерти з перегляду підпорядковуються Генеральному директору служб для дітей, значних зусиль докладається для того, щоб на думку експерта не можна було вплинути і щоб він у своїй роботі був незалежним. Перевіряти роботу експерта можуть лише визначені фахівці державного рівня. Функції управління результативністю та підтримки

якості послуг забезпечують неурядові громадські органи, які отримують повноваження від Міністерства у справах дітей, шкіл та сімей.

У соціальній роботі України “ведення випадку” не є новим поняттям. У довідковій літературі, зокрема енциклопедії для фахівців із соціальної роботи, зазначено, що “ведення випадку – це провідна технологія соціально-педагогічної роботи з конкретною проблемою, у якій об’єднано й певний моніторинг ситуації, й залучення інших інституцій, й здійснення координації дій з метою розв’язання психологічних соціальних проблем клієнта його оточення”. Однак у нормативно-правових актах, які регулюють питання надання соціальних послуг та соціальної підтримки вразливим категоріям населення, це поняття не використовується. Довгий час у практиці соціальної роботи фахівці ЦСССДМ ототожнювали поняття “ведення випадку” та “соціальний супровід”. Дійсно, алгоритм і процедура соціального супроводу формально відображають більшість етапів “ведення випадку” (див. рис. 1), однак не враховують низку принципів, які є обов’язковими та визначають сутність організації надання послуг відповідно до цієї технології. У Законі України “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю” термін “соціальний супровід” визначається як ключовий вид соціальної роботи. Відповідно до Наказу Мінсоцполітики № 537 від 03.09.2012 р., а також у проекті Закону “Про соціальні послуги” “соціальний супровід” трактується як комплексна соціальна послуга. Такі розбіжності потребують уточнення та урегулювання. На наш погляд, “соціальний супровід” слід розглядати як комплексну послугу, а ведення випадку – як універсальний спосіб організації надання соціальних послуг клієнту (див. рис. 1).

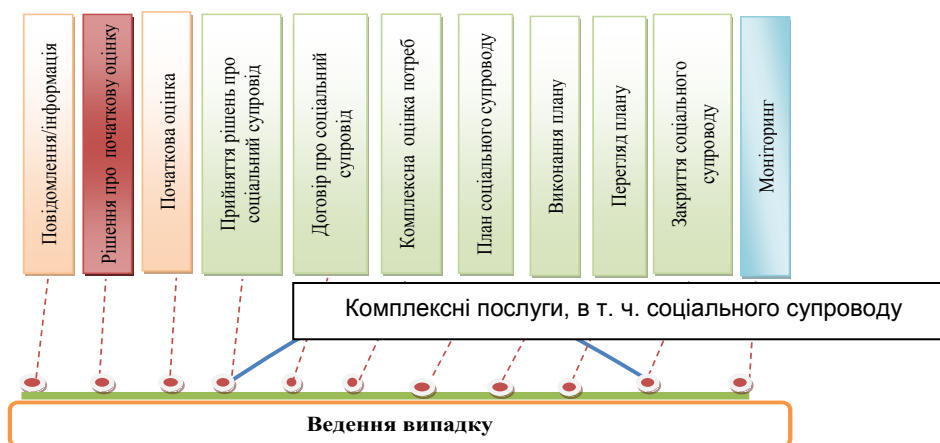


Рис. 1. Процеси ведення випадку та соціального супроводу

Так, міждисциплінарне ведення випадку передбачає використання спільних інструментів оцінки, чіткі процедури планування, моніторингу та перегляд справ клієнта. Певною мірою на вирішення цих проблем сфокусований Наказ Мінсоцполітики “Про затвердження форм обліку соціальних послуг з сім’ями (особами), які перебувають у складних життєвих обставинах”. Однак цей наказ містить лише форми документування (звернення, оцінки, плану, перегляду, моніторингу) і не дає рекомендацій, роз’яснень, як саме ними користуватися у процесі ведення випадку.

На наш погляд, заслуговує уваги досвід США та Великобританії щодо поділу (градації) випадків відповідно до виявлених за результатами початкової оцінки ризиків для дитини / особи, рівня складності обставин, які необхідно подолати. Введення поняття “складність випадку” дасть змогу формувати різні пакети послуг, визначати різні граничні терміни надання послуг, вартість послуг тощо. Цей підхід має бути відображений і в стандартах послуг. На сьогодні законодавство визначає лише категорії сімей за певними ознаками вразливості, якими мають опікуватись соціальні служби; основною послугою є соціальний супровід таких сімей; показником результативності – завершення соціального супроводу у зв’язку з подоланням складних життєвих обставин.

Рушійною силою ведення випадку є співпраця з клієнтом, активна мотивація його до змін, активізація його сильних сторін, залучення ресурсів родинного та

соціального середовища. На жаль, такий підхід ще не знайшов належного відображення в нормативних актах, методичних рекомендаціях. На практиці клієнти соціальних служб займають споживацьку позицію, більшість роботи за них робить фахівець з соціальної роботи, соціальний працівник. Водночас фахівці не володіють достатнім рівнем кваліфікації, щоб замотивувати та зацікавити клієнта / батьків дитини співпрацювати у вирішенні їх проблемних питань. Фахівці не наділені достатніми повноваженнями щодо переадресації до інших спеціалістів та щодо застосування владних повноважень у разі невиконання батьками плану соціального супроводу. Проблемним питанням залишається міжвідомча та міждисциплінарна взаємодія в процесі роботи з клієнтом. На наш погляд, слід адаптувати досвід Великобританії щодо інтегрованого сімейно орієнтованого підходу організації надання послуг та ведення випадків клієнтів соціальних служб, зокрема висвітлених в Інструкції з міжвідомчої взаємодії в інтересах дітей та їх сімей [15]. Слід зазначити, що низка українських та міжнародних громадських організацій мають достатній позитивний досвід імплементації та використання технології ведення випадку для попередження соціального сирітства, забезпечення права кожній дитині виховуватись у сім'ї. Серед них: "Благополуччя дітей", "Надія і житло для дітей", "Партнерство "Кожній дитині", "Карітас Україна", "ЛЖВ", ВГЦ "Волонтер" та ін.

Нормативно-правовим підґрунтям для запровадження цілісної моделі організації надання індивідуальних послуг клієнту, який потрапив в СЖО (ведення випадку), є Постанови КМУ від 21.11.13 р. № 895 "Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах" та № 896 "Про затвердження Порядку виявлення сімей (осіб), які перебувають у СЖО, надання їм соціальних послуг та здійснення соціального супроводу таких сімей (осіб)". Проте ці та інші нормативно-правові акти регулюють процеси надання соціальних послуг з позиції надавача, а не отримувача, не відображають цілісний процес ведення випадку з метою подолання СЖО, не враховують поступовість етапів, зокрема здійснення оцінки, в тому числі поглибленої (комплексної); недооцінюють важливість включення отримувача, його родинного та соціального середовища в процес оцінки, планування, перегляду. Зазначені нормативні акти великою мірою спрямовані на отримання інституційних послуг та недооцінюють послуги, які можуть надати спеціалісти громади, об'єднані в міждисциплінарні команди, та не враховують низку важливих принципів та компонентів, про які вже зазначалось, а тому потребують, на нашу думку, доопрацювання.

Окрім зазначених, нагальними питаннями з ведення випадку є: розробка критеріїв та механізму визначення складності випадку як результат початкової оцінки потреб отримувача; розкриття ролі початкової і комплексної оцінки потреб у процесі ведення випадку; визначення форм міжвідомчої / міждисциплінарної взаємодії під час ведення випадку отримувача; характеристика функціональних обов'язків відповідального за ведення випадку отримувача, супервізора.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – 2-ге видання – К. ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
2. Оцінка потреб дитини та її сім'ї / І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський ; за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. : Держсоцслужба, 2007. – 144 с.
3. Практика социальной работы / под ред. Кристофера Ханвея и Терри Филпота. – К., 1996.
4. Руководство по оценке и междисциплинарному ведению случая для оказания помощи детям и семьям, находящимся в социально опасном положении или в трудной жизненной ситуации. – СПб. : Врачи детям, Эвричайлд, 2008. – 120 с.
5. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход / В. Н. Сидоров. – Винница : Глобус-пресс, 2006. – 408 с.
6. Соціальна робота : в 3 ч. / А. М. Бойко, Н. Б. Бондаренко, О. С. Брижовата та ін. ; за ред. Т. В. Семигіної та І. М. Григи, – К. : Вид. дім "КМА", 2004.
Ч. 2 : Теорії та методи соціальної роботи. – 2004. – 224 с.
7. Соціальний супровід сімей, які спинилися в складних життєвих обставинах : метод. посіб. / І. Д. Зверева та ін. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.
8. Соціально-психологічна допомога сім'ям та дітям груп ризику : практич. посібник : у 4 т. – К. : Фенікс, 2011.

- Т. 1 : Концептуальні основи соціальної роботи з дітьми / Д. С. Райкус, Р. Хьюз. – К. : Фенікс. – 284 с.
9. Технология социальной работы / под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : Владос, 2000. – 240 с.
10. Управление случаем в социальных службах при междисциплинарном взаимодействии в решении проблем детей. – М. : Полиграф-сервис, 2005. – 112 с.
11. A guide for practitioners. The Common Assessment Framework for children and young people [Електронний ресурс]. – 2009. – Режим доступу:
<http://www.eastriding.gov.uk/hyperlinks/pdf/CAFPractitionersguideJuly2009>. – Назва з екрана.
12. Bilson A. Framework for Situation Analysis of Children Deprived of Parental Care UNICEF CEE/CIS/Baltics [Електронний ресурс] / A. Bilson. – Geneva: [w. r.], 2000. – Режим доступу:
<http://www.unicefirc.org/publications/pdf/redirecting.pdf>. – Назва з екрана.
13. Common Assessment Framework (CAF) guides for managers and practitioners [Електронний ресурс] // Common Assessment Framework: Practitioners and managers guides (July 2009). – Режим доступу:
<http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/strategy>. – Назва з екрана.
14. Common Assessment Framework for children and young people: Supporting tools (April 2006) Integrated Children's System, the Common Assessment Framework and Contact Point – an overview [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/strategy/cafframework>. – Назва з екрана.
15. Working with Parents whose Children are Looked After [Електронний ресурс] / J. McCann. – London : National Children's Bureau, 2006. – Режим доступу:
<http://www.performance.doh.gov.uk/HPSSS/INDEX.HTM>. – Назва з екрана.

УДК 37.061

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Павлик Н. П.

У статті подано результати компаративного аналізу становлення неформальної освіти за кордоном за хронологічно-територіальним критерієм: Скандинавські країни, країни Європейського Союзу, Канада і США, країни Східного партнерства, Росія. Виділено основні тенденції організації неформальної освіти за кордоном; описано основні інститути неформальної освіти, а також форми і методи її організації. Встановлено, що основними провайдерами неформальної освіти виступають громадські об'єднання, освітні заклади та професійні спілки. Ознаками розвиненої системи неформальної освіти є розробленість нормативно-правової бази і функціонування державних механізмів її забезпечення.

***Ключові слова:** неформальна освіта, інститути неформальної освіти, компаративний аналіз.*

В статье представлены результаты компаративного анализа за границей по хронологически-территориальному критерию: Скандинавские страны, страны Европейского Союза, Канада и США, страны Восточного партнерства, Россия. Выделены основные тенденции организации неформального образования за границей; описаны основные институты неформального образования, а также формы и методы его организации. Определено, что основными провайдерами неформального образования выступают общественные объединения, образовательные учреждения и профессиональные союзы. Признаками развитой системы неформального образования является разработанность нормативно-правовой базы и функционирование государственных механизмов ее обеспечения.

***Ключевые слова:** неформальное образование, институты неформального образования, компаративный анализ.*

The article presents results of a comparative analysis of informal education development abroad by a chronological-territorial criterion: the Scandinavian countries, the European Union, Canada and the United States, the Eastern Partnership countries, and Russia. The main trends of informal education abroad are highlighted. Basic institutions of informal education, as well as forms and methods of its organization, are described. Public associations, educational institutions and guilds have been identified as the main providers of informal education. The signs of a developed informal education system are elaborated legal framework and functioning mechanisms of its public support.

***Key words:** informal education, informal education institutions, comparative analysis.*

Постановка проблеми. Неформальне навчання як всесвітньо визнаний компонент неперервної освіти є новим для української педагогічної думки у контексті як власне змісту категорії, так і методології та практики її організації. Це детерміновано дією низки чинників, що утруднюють уживання категорії “неформальна освіта” у вітчизняних дослідженнях. Зокрема, оскільки категорія має англійське походження, існують розбіжності в її визначенні, перекладі, співвіднесенні з іншими, більш усталеними термінами і поняттями. Крім того, в українській нормативно-правовій базі сфери освіти категорія не є регламентованою. Розрізнений досвід організації неформальної освіти не є системним, що не дозволяє формулювати його закономірності або тенденції. Це визначає актуальність наукових досліджень щодо сутності та змісту неформальної освіти, зокрема на основі компаративного аналізу досвіду країн, чий здобутки щодо організації неформальної освіти характеризують її подальший розвиток.

Аналіз наукових публікацій свідчить про наявність праць компаративного характеру, спрямованих на порівняння освітніх форм і систем України з іншими країнами. Так, Н. Горук проведено дослідження проблеми неформальної освіти жінок у США [6]. Визнаємо важливими результати аналізу стану неформальної

освіти в країнах Східного Партнерства, подані у колективному дослідженні за загальною редакцією Д. Карпівича і Г. Усатенко [19]. У працях А. Гончарук [5] та О. Шапочкіної [30] описано зміст організації неформальної освіти у країнах Європейського Союзу. Досвід неформальної освіти Швеції, який вважається соціокультурним феноменом, описано у дослідженні В. Давидової [7]. Теоретичною базою нашого аналізу також слугували праці, присвячені розвитку неперервної освіти та освіти дорослих як освітніх форм, що корелюють з неформальним навчанням (О. Барабаш [2], О. Лазаренко [13], Н. Махиня [16], О. Михальчук [17], О. Огієнко [20], Л. Сігаєва [26] та ін.).

Зазначені праці спрямовані на розкриття авторських дослідницьких завдань і не вичерпують усіх аспектів опису теорії та практики організації неформальної освіти за кордоном. Тому **завданнями** нашої статті визначаємо: систематизувати наявний описаний зарубіжний досвід неформального навчання за кордоном; провести компаративний аналіз теоретичних засад організації неформальної освіти України та інших країн; визначити специфіку реалізації неформальної освіти за кордоном; спроектувати напрями та форми реалізації здобутків інших країн в українському освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Загальний аналіз світового досвіду організації неформальної освіти дозволив Л. Б. Лук'яновій виділити чотири вектори її становлення: суспільно-політичний (Скандинавські країни, північна Європа – неформальна освіта як інструмент соціально-політичного розвитку), культурологічний (Європейський Союз – неформальна освіта як інструмент аксіологічного розвитку), політично-діяльнісний (США – неформальна освіта як інструмент сталого розвитку) і економічний (пострадянські країни – неформальна освіта як інструмент економічного розвитку) [14]. Визначені напрями характеризують пріоритети суспільних перетворень та базові функції, що покладаються на неформальну освіту.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить, що організація неформальної освіти є важливим соціально-політичним завданням діяльності більшості розвинених країн світу. Для полегшення узагальнення описаного досвіду ми систематизували його за хронологічно-територіальним критерієм: від Скандинавських країн, в яких неформальна освіта розглядається як особливий соціокультурний феномен і чий досвід був покладений в основу методології неформального навчання; країн Європейського Союзу, де, власне, категорія неформальної освіти набула особливої актуальності та державного визнання; США та Канади як країн, що демонструють особливий концептуальний підхід до розуміння й організації неформальної освіти; до країн Східного Партнерства, де наразі становлення неформальної освіти лише розпочинається.

Скандинавські країни. Витоками концепції неформальної освіти дорослих вважають ідеї датського філософа М. Ф. С. Грундтвіга, ключовими з яких є освіта для життя, збалансований та рівноправний діалог учасників освіти, віра в мудрість і обдарованість кожної людини. Ці ідеї покладено в основу фолкеоплюсінгу – концепції задоволення освітніх потреб для розвитку демократії.

Дослідниця системи освіти дорослих у Скандинавських країнах О. І. Огієнко характеризує освіту Данії, Швеції та Норвегії як складні, нелінійні, відкриті, здатні до самоорганізації соціально-педагогічні системи, спрямовані на задоволення соціальних, професійних та особистісних освітніх потреб. Науковець виділила інваріантні компоненти їх функціонування – цільовий, структурний, організаційно-управлінський, технологічний і результативний та проаналізувала основні організаційні форми неформальної освіти (фолкеоплюсінг і професійно орієнтована освіта для ринку праці). Інституційну основу реалізації неформальної освіти утворює низка закладів і організацій (вищі народні школи, освітні асоціації, центри освіти дорослих, публічні бібліотеки), які пропонують навчальні курси та гуртки для адаптації й активізації населення. Основною характеристикою неформальної освіти Скандинавських країн є орієнтованість на потреби населення – вона заснована на ініціативі територіальних громад і громадських об'єднань. Роль держави полягає у фінансуванні заходів неформальної освіти шляхом збереження заробітної плати її учасників, надання субсидій і пільг провайдерам неформальної освіти, повне фінансове забезпечення освіти соціально виключених категорій населення (малограмотних, безробітних, інвалідів, іммігрантів) [20].

Аналогічні тенденції розкрито у дослідженні В. Д. Давидової щодо організації неформальної освіти у Швеції. Для визначення неформальної освіти застосовують термін фолкбілднінг, який має більше ніж сторічну історію й реалізується громадськими рухами та організаціями, гуртками для дорослих, навчальними асоціаціями, народними вищими школами. За даними дослідниці, три чверті дорослого населення Швеції беруть участь у неформальній освіті, що фінансується державою, а також регіональними і місцевими органами влади. Найпоширенішою організаційною формою неформальної освіти у Швеції є навчальні гуртки – товариські середовища для спільного планового проведення занять з предмета або галузі знань. Навчання у гуртках здійснюється на засадах критично-креативного підходу до пізнання із застосуванням методів: майстерня майбутнього, вулик, зміна складу груп, портфоліо, проєктів, брейнстормінгу, картотворення, рольових ігор [7].

Загалом, описаний досвід організації неформальної освіти свідчить про значущість принципів неформального навчання для суспільних перетворень. Концепція неформальної освіти Скандинавських країн покладена в основу теорії та практики її поширення й розвитку в Європі. Вона базується на децентралізованій діяльності навчальних гуртків для соціально виключених категорій населення, орієнтованій на потреби конкретних людей та розвивається залежно від ініціатив конкретних громад.

Країни Європейського Союзу. Базова стратегія неформальної освіти в цих країнах ґрунтується на Європейському путівнику із валідації неформальної та інформальної освіти [32; 33], який спрямований на вирішення таких актуальних завдань: сприяння діалогу учасників неформальної освіти щодо забезпечення визнання результатів неформальної освіти; розробка систем неформальної освіти, результати яких можна трансформувати у формальну систему кваліфікації кадрів; нормативно-правове забезпечення змісту курсів неформальної освіти для визнання їх результатів; забезпечення взаємозв'язків між державними кваліфікаційними системами та процедурами визнання результатів неформальної освіти; вироблення етичних норм збереження персональних даних учасників неформальної освіти.

Відповідно до поставлених завдань неформальне навчання реалізується через заплановані з точки зору цілей і часу навчання заходи та програми, спрямовані на розвиток професійних навичок, підвищення рівня грамотності дорослих і забезпечення базової освіти. Зокрема, актуальними визначаються такі форми неформального навчання, як: тренінги підвищення кваліфікації, структуроване онлайн-навчання (у т. ч. відкриті освітні ресурси), курси й програми громадських об'єднань, організовані для їх членів, цільових груп або суспільства загалом.

О. Лазаренко виділяє вагомі акції із залучення дорослих до неперервної освіти, зазначені у Плані дій “Навчання для всіх” Європейського Союзу [13]: 1) вирівнювання кваліфікації через модернізацію навчання; 2) надання додаткових можливостей особам, що не одержали належного освітнього рівня / кваліфікації; 3) зменшення кількості некваліфікованих осіб; 4) соціальна інтеграція мігрантів; 5) підвищення віку для кар'єрного зростання.

Загальні тенденції організації неформальної освіти дорослих у країнах Європейського Союзу описано у праці Н. В. Махині: спадання рівня залученості до освіти з віком; наявність прямих кореляційних зв'язків між початковим освітнім рівнем людини та її участю в додатковій освіті; зменшення залучення людей до освіти із погіршенням соціальної ситуації в країні; нижчий рівень поширеності додаткової освіти у сільській місцевості та серед етнічних меншин [16].

Сучасна ситуація розвитку неформальної освіти у країнах Європи характеризується відродженням традицій громадської освіти; перенесенням ідеї особистісного самовдосконалення у нові контексти, зокрема на робочі місця; підтримкою навчальної діяльності пенсіонерів.

А. Гончарук подано приклади організації неформального навчання у Великобританії та Німеччині. У *Великобританії*, зокрема, діють центри освіти дорослих, відділення неперервної освіти при вищих навчальних закладах, громадські коледжі, короткострокові коледжі інтернатного типу, організації, що навчаються (підприємства, які організовують навчання для власних працівників), університети третього віку. У *Німеччині* діють народні університети, асоціації робітничої освіти; освітні послуги також надаються церквами і профспілками [5]. У праці О. В. Шапочкіної описано цікавий факт, що розвиток неформальної освіти в Німеччині виник у

результаті порівняння шкільної успішності різних країн світу (дослідження PISA), після чого у діяльність формальних закладів освіти було введено експериментальну модель Школи повного дня. Крім них, працюють центри вільного часу і молодіжні клуби [30]. Дослідницею також виділено сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині: державна підтримка та громадянська ініціатива; взаємовплив і взаємодоповнення формальної та неформальної освіти у системі неперервної професійної освіти; варіативність методичного забезпечення реалізації завдань неформальної освіти [30]. Вважаємо значущим факт, що у Великобританії існує посада міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя [14].

У 60-х рр. XX ст. у *Нідерландах* започатковано відкриту роботу з молоддю як додаткову до молодіжних рухів і організацій; ця діяльність передбачає сертифікацію участі молоді у волонтерських програмах. У 90-х рр. XX ст. розпочато діяльність зі сприяння соціальному партнерству формальних і неформальних освітніх закладів [30].

У праці В. В. Стрижалковської описано *чеський* досвід підтримки обдарованих учнів громадськими організаціями, який важко віднести до неформальної освіти, оскільки він має швидше економічний та комунікативний характер. Водночас дослідницею відзначено низку потреб, спільних для сфери освіти значної кількості країн, як-от: легімізація, фінансова підтримка держави, системність та комплексність [27].

Литовський досвід організації неформальної освіти характеризується реорганізацією шкіл для дорослих у Центри навчання дорослих, що використовують різні форми організації навчального процесу (уроки, консультації, стаціонарне та заочне навчання) та охоплюють різні категорії населення – особи, які працюють у різні зміни, які виховують дітей вдома, які визнані недієздатними та інші категорії [4].

У *Польщі* діє широка мережа університетів третього віку і шкіл для дорослих, інститутів неперервного навчання, центрів додаткового професійного навчання; відбувається підготовка майбутніх фахівців за спеціальністю “Андрагогіка та неперервна освіта”. Пріоритетними напрямками організації неформальної освіти дорослих у Польщі є освітні потреби регіональних ринків праці, особливих соціальних груп населення, професійних або територіальних громад, окремих осіб [17].

Отже, становлення неформальної освіти у країнах Європейського Союзу сьогодні характеризується широким політичним, державним та соціальним визнанням її значущості та впровадженням форм і методів її організації, залежно від потреб населення. Інститути неформальної освіти в Європі різняться залежно від соціально-політичної та економічної ситуації в країні; водночас, основними провайдерами освітніх послуг є державні установи та громадські об'єднання.

Канада та США. Досвід Канади та США фахівці з компаративної педагогіки описують як особливий, що детермінується децентралізованою системою освіти та відсутністю втручання держави у діяльність навчальних закладів. У *Канаді* представлено класифікацію інституцій неперервної освіти, ключовою формою якої виступає неформальна освіта, залежно від сфери діяльності її учасників: мистецький напрям (живопис, акторська справа, кіномистецтво тощо); соціально-педагогічний напрям з підтримки іммігрантів (державні та громадські організації, діяльність яких спрямована на соціальну адаптацію іммігрантів, у тому числі освітніми засобами); соціально-педагогічний напрям з підтримки корінного населення (спеціалізовані агенції зі сприяння адаптації соціально-виключених категорій населення); лінгвістичний напрям (школи іноземних мов); напрям із забезпечення базової освіти (освітні організації, що забезпечують формування загальної грамотності); медичний напрям (організації терапевтичного і парамедичного спрямування); професійно орієнтований напрям (фахові об'єднання професійного розвитку працівників певної галузі); андрагогічний напрям (шкільні ради та консорціуми, що пропонують програми освіти дорослих); дистанційний напрям (державні та приватні заклади, які забезпечують дистанційні освітні програми) [34].

Основними провайдерами неформальної освіти у Канаді є приватні неприбуткові організації – Громадські ради з навчання дорослих, які забезпечують курси з розвитку грамотності, засвоєння англійської мови, формування соціально значущих умінь працевлаштування, активної громадянської позиції, розвитку кар'єри; крім того,

функціонують волонтерські програми з розвитку грамотності через організацію репетиторських послуг [2].

На нашу думку, ключовою особливістю неформальної освіти у Канаді є її орієнтованість на вирішення нагальних соціальних потреб – забезпечення середньою освітою виключених категорій населення (у т. ч. мігрантів) для формування базової грамотності, функціональної грамотності, соціального розвитку.

Н. М. Горук у порівняльному дослідженні неформальної освіти США і України виокремлює два напрямки організації неформального навчання у Сполучених Штатах: просвітницький (поширення знань, інформації, компетенцій) і реформістський (зміна соціальних явищ та поліпшення життєвого рівня населення). До основних суб'єктів неформальної освіти у США дослідницею віднесено навчальні заклади (школи, коледжі, університети), університетські продовження, громадські організації та об'єднання, релігійні організації, народні школи, жіночі організації, клуби за інтересами, місця професійної діяльності, кооперативні об'єднання, бібліотеки, музеї, громадські кухні. Формами організації неформального навчання при цьому виступають навчальні програми і курси, тренінги, проекти, лекції, літні сесії, освітні семінари, засідання клубів, освітні конференції, музейні експозиції, читачькі гуртки, творчі майстерні, презентації. Цікавими, на нашу думку, є методи неформального навчання, як-от: наративи, автобіографії, розповіді з особистого життя, есе, кейс-метод, рольові ігри і симуляції, письмові рефлексії, фотопрезентації, ведення щоденників, "польових записок" упродовж певної діяльності [6]. Важливим вважаємо висновок Н. Терьохіної, що саме у США, де держава утримується від втручання у сферу освіти, відсутні кордони між формальною і неформальною формами освіти [28].

Особливим є досвід організації неформальної освіти молоді в університетах. Процес професійної підготовки магістрів ґрунтується на індивідуалізації навчання через неформальні вибіркові навчальні курси, що впроваджуються "асинхронно", тобто без врахування академічного року, нормативно встановленого терміну навчання, академічної групи тощо – це дозволяє студентам спеціалізуватися у бажаній для них галузі або отримувати поглиблену підготовку. Головними принципами професійної підготовки є гнучкість, варіативність і прагматичність (професіоналізація), що орієнтована на створення міждисциплінарних спеціальностей і, відповідно, курсів за вибором [9].

Варто зазначити, що дослідники освітньої системи США характеризують її як особливу внаслідок невтручання держави у процеси та результати навчання. Оскільки це є однією з характерологічних особливостей неформального навчання, то у системі освіти США складно диференціювати неформальну та формальну форми організації навчально-виховної діяльності. Водночас, хочемо відзначити високий рівень індивідуалізації навчання, врахування потреб та інтересів тих, хто навчається, використання інтерактивних педагогічних методів.

Країни Східного Партнерства. Цікаві результати порівняння розвитку системи неформальної освіти різних країн були одержані учасниками Форуму громадянського суспільства Східного Партнерства (Познань, Польща, 28–30 листопада 2011 р.). А саме учасники форуму зазначають, що етапи розвитку неформальної освіти у країнах Європейського Союзу визначаються потребами у валідації та атестації результатів неформальної освіти; натомість країни Східного Партнерства зорієнтовані на власне визначенні змісту, сутності й нормативно-правових засад організації неформальної освіти. У пострадянських країнах неформальна освіта передусім розглядається як додаткова, не сертифікована й, відповідно, така, що не має потенціалу. Не існує навіть єдиної категорійно-поняттєвої бази неформальної освіти: у Білорусі вона розглядається як додаткова освіта; в Азербайджані та Вірменії – як компонент професійної освіти; у Молдові існує розроблена, але не утверджена Концепція неформальної освіти; в Україні декларується освіта протягом життя, елементом якої виступає неформальна освіта, яка не має державного механізму реалізації. Автори пояснюють таку ситуацію відсутністю у пострадянських країнах культури довіри до діяльності громадських об'єднань, а також нестачею досвіду делегування повноважень з боку влади [21].

Важливим, з нашої точки зору, є висновок О. Паращук та Г. Усатенко, що неформальна освіта у пострадянських країнах виступає не стільки потребою ринку

праці, скільки потребою трансформації свідомості у напрямку демократизації освіти [19].

У *Вірменії* описано позитивний досвід створення Конкурсного фонду у сфері новаторства, що надає можливість ВНЗ отримувати гранти для реалізації інноваційної освітньої діяльності та проведення реформ. В. Калашян основними труднощами визначає відсутність єдиного державного підходу до визначення неформальної освіти, її “замаскованість” під терміни перманентної освіти, спеціальної освіти, додаткової освіти, освіти упродовж життя тощо; програми професійної підготовки побудовані для забезпечення конкретних кваліфікацій і є єдино визнаними; неформальна освіта – це переважно короткотермінові курси [10].

В *Азербайджані* неформальний тип освіти законодавчо закріплено у ст. 12 Закону про освіту Республіки Азербайджан як тип освіти, одержаний у результаті відвідування різноманітних курсів, клубів, індивідуальних занять, що не передбачають одержання державних документів про їх закінчення. Такий тип освіти розглядається у сферах професійно-технічної освіти, підвищення кваліфікації, обміну досвідом, освіти відповідно до захоплень й інтересів. Одночасно зазначається, що освіта є прерогативою держави, що й визначає її стандарти та систему управління. Тобто, на нашу думку, наявна суперечність між декларованістю неформальної освіти та намаганням держави її контролювати. Пріоритетним напрямком неформальної освіти, згідно з проведеним нами аналізом витрат на її організацію, є технічна освіта та інформаційно-комунікативні технології [1].

У *Білорусі* неформальна освіта не введена у законодавче поле, натомість розглядається як вид додаткової освіти, спрямований на професійний розвиток слухача, стажера та задоволення його пізнавальних потреб. Дослідники підкреслюють неоднорідність та стихійність розвитку неформальної освіти, виділяючи такі основні напрямки: неформальна освіта у третьому секторі (через некомерційні (громадські) об'єднання й організації), бізнес-освіта, конфесійна освіта, додаткова освіта у державному секторі. Пріоритетним напрямком неформальної освіти Білорусі, згідно з результатами моніторингу громадських об'єднань [18], є соціальний захист і реабілітація населення [12; 24; 11].

Закон про професійну освіту *Грузії* визначає дві її форми – формальну та неформальну; закон також передбачає процедуру визнання результатів неформальної освіти шляхом атестації її учасників, спрямованої на перевірку знань і умінь учасників неформальної освіти та присвоєння / зміну їх кваліфікації. Однак ще не знайдено механізмів реалізації цього положення на практиці. Пріоритетні напрямки, зазначені у державних документах, – допомога переселенцям (внутрішньо переміщеним особам) і безробітним; оволодіння грузинською й англійськими мовами, розвиток професійно-технічної освіти. Позитивним досвідом Грузії вважаємо введення міністерствами та органами місцевого самоуправління фінансування адресних програм неформальної освіти залежно від потреб фахівців і населення; крім того, у Грузії створено Громадські Центри Освіти, що реалізують, у т. ч., довгострокові програми й курси неформальної освіти [25].

У нормативно-правовій базі *Молдови* відсутня категорія “неформальної освіти”; основна увага спрямована на позашкільну, додаткову, екстракуррикулумну освіту дітей і молоді, а також діяльність неурядових організацій з освіти у сфері прав людини [23].

Л. Б. Лук'яноюю основною суперечністю становлення неперервної освіти в *Україні* визначено розбіжність між декларованою ціллю щодо інтеріоризації загальноєвропейських цінностей і створення єдиного освітнього простору та ставленням до освіти дорослих як до особистої справи кожної людини. Однією з причин визначеної суперечності є відсутність затребуваності додаткових форм освіти на рівні суспільства, держави, громад [14].

У Законі України “Про професійний розвиток працівників” (чинний з січня 2012 р.) під неформальним професійним навчанням працівників розуміється процес набуття працівниками професійних знань, умінь і навичок, не регламентований місцем набуття, строком та формою навчання, що здійснюється за згодою працівників безпосередньо у роботодавця згідно з рішенням роботодавця за рахунок його коштів з урахуванням потреб власної господарської чи іншої діяльності [8]. На нашу думку, таке визначення не є коректним, оскільки воно суперечить базовим

принципам і характерологічним ознакам неформальної освіти. Одночасно наявність визначення дозволило розробити державний механізм підтвердження кваліфікації за результатами неформального навчання [22] для робітничих професій, що здійснюється центрами зайнятості [3].

На законодавчому рівні відсутнє підтвердження ролі та результатів неформальної освіти; Л. Б. Лук'яною розроблено "Концептуальні положення освіти дорослих", які ґрунтуються на оцінці стану через аналіз потреб у навчанні дорослих громадян України, можливостей задоволення цих потреб, а також територіальної і вартісної доступності освітніх програм різних провайдерів, що актуалізує потреби визнання додаткових форм освіти, можливості їх державної сертифікації; децентралізації управління системою освіти [21].

Як загальні тенденції становлення неформальної освіти у країнах Східного Партнерства нами виділено: плутанину в поняттях, відсутність законодавства, підміну понять неформальної освіти з діяльністю державних інституцій – курсів підвищення кваліфікації, перепідготовки у центрах зайнятості тощо; обмеження освітньої діяльності недержавних інституцій засобами їх контролю, невизнання результатів. Основний досвід організації неформальної освіти реалізується крізь призму діяльності міжнародних фондів і освітніх програм; реалізується неформальна освіта передусім за рахунок та зусиллями громадських організацій; спостерігається переважання короткотермінових освітніх курсів як відображення несистемності освітніх заходів; відсутність цілеспрямованої державної політики щодо розвитку неформальної освіти.

На нашу думку, варто не забувати про протиріччя: так, з одного боку, формальна система освіти супроводжується процесами інституціональної визначеності й узаконеності [29]. Однак, з іншого боку, неформальна освіта, що протиставляється формальній у цілях, принципах і способах організації, у випадку її інституціоналізації перетворюється на формальну. Тобто іде циклічний процес переведення ефективних форм навчання і виховання з інноваційних у традиційні шляхом їх освоєння та впровадження. Відповідно, неформальна освіта у процесі розвитку і становлення виконує роль стихійного експериментального процесу, який забезпечує перехід ефективних практик у поле формального (узаконеного, поширеного тощо). Водночас, формальна освіта спрямована на стабілізацію форми, тобто звуження діапазону вибору, стандартизацію, що й обмежує її результативність.

Росія. Колектив авторів, які характеризують неформальну освіту педагогічних працівників у Росії, виділяють такі її форми, як конкурси "Учитель року", "Краща школа Росії", майстер-класи, творчі звіти, педагогічні фестивалі, панорама педагогічних ідей, педагогічні читання, інноваційні педагогічні марафони, освітні ретренінги, відеоуроки, медіаконсультації, школи сучасного керівника тощо. Таку думку дослідники пояснюють твердженням, що будь-яка неформальна взаємодія працівників, у результаті якої відбувається вдосконалення фахової майстерності, може розглядатися як неформальне навчання [15]. Наш досвід спілкування з педагогічними працівниками свідчить, що участь у зазначених формах часто відбувається примусово, у межах формального управління освітнім закладом, що ставить під сумнів віднесення їх до неформальної форми освіти. Тобто для Росії характерні тенденції становлення неформальної освіти усіх пострадянських країн, де системи освіти інертні щодо перебудови педагогічного спілкування з авторитарного на демократичне, яке лежить в основі неформального навчання.

Висновки. Становлення неформальної освіти за кордоном є залежним від економічної, політичної, соціальної ситуації у країні. Основними провайдерами неформальної освіти виступають громадські об'єднання, освітні заклади та професійні спілки. Країнам з розвинутою системою неформальної освіти притаманна розроблена нормативно-правова база та державні механізми її забезпечення. Країни, у яких неформальна освіта перебуває на етапі становлення, характеризуються інтересом науковців щодо визначення сутності, змісту та потенціалу неформальної освіти, а також практиків щодо апробації досвіду неформального навчання як інноваційного.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в апробації зарубіжного досвіду організації неформальної освіти в Україні, виявлення умов його ефектив-

ності, емпіричному визначенні чинників результативності різних форм і методів неформальної освіти.

Література

1. Алиоглу М. Неформальное образование в республике Азербайджан / Алиоглу Мака, Рамазанов Азер // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : исследование / под общ. ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд “Европа XXI”, 2012. – 176 с.
2. Барабаш О. Специфіка організації неперервної освіти у Канаді / Олена Барабаш // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 40–45.
3. Василенко Н. Г. Стан і проблеми запровадження системи визнання результатів неформального професійного навчання в Україні / Н. Г. Василенко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : мат. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. Ч. 2 / уклад.: Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – 248 с. – С. 130–138.
4. Вятярис В. Исследование удовлетворения потребностей взрослых учащихся: на примере Каунасского центра обучения взрослых / В. Вятярис, Р. Чюжас // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : мат. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. Ч. 2 / уклад.: Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – 248 с. – С. 25–34.
5. Гончарук А. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / Альона Гончарук // Педагогічні науки. – 2012. – № 54. – С. 31–36.
6. Горук Н. М. Проблеми неформальної освіти жінок у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Горук Наталія Михайлівна. – Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка, 2011. – 20 с.
7. Давидова В. Д. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Давидова Валентина Дмитрівна. – К. : Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2008. – 20 с.
8. Закон України “Про професійний розвиток працівників” від 12.01.2012 № 4312-VI [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>. – Назва з екрана.
9. Зіноватна О. М. Модернізація філологічної освіти магістерського рівня України: адаптація американського досвіду : навч.-метод. посіб. для викл. і магістрантів вищих навч. закладів / О. М. Зіноватна. – Черкаси, 2011. – 76 с.
10. Калашян В. Неформальное образование: Вызовы и возможности развития. Законодательная база неформального образования в Республике Армения / Ваче Калашян // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : исследование / под общ. ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд “Европа XXI”, 2012. – 176 с.
11. Карпиевич Д. Субъекты неформального образования: ключевые игроки и возможные направления для сотрудничества : мат. круглого стола “Улучшению качества жизни белорусов может способствовать развитие сферы неформального образования” / Д. Карпиевич // Адукатар. – 2009. – № 2 (16). – С. 8–10.
12. Лабода С. Неформальное образование в Белоруси: провайдеры, ключевые тенденции и перспективы для будущего / С. Лабода // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : исследование / под общ. ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд “Европа XXI”, 2012. – 176 с.
13. Лазаренко О. Філософія освіти дорослих в контексті практичної парадигми позитивного навчання: європейський приклад для України / О. Лазаренко // Філософія освіти. – 2011. – № 1–2 (10). – С. 255–265.
14. Лук'янова Л. Б. Концептуальні засади формування законодавства у галузі освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності : мат. VII Міжнар. наук.-практ. конф. (28 жовтня 2014 р., м. Київ) : у 2 ч. – К. : ІПК ДСЗУ, 2014. Ч. 2 / уклад.: Л. М. Капченко, С. О. Тарасюк, Л. Г. Авдєєв та ін. – 2014. – 248 с. – С. 52–59.
15. Макареня А. А. Неформальное образование как условие социального взаимодействия в процессе повышения квалификации / А. А. Макареня, О. В. Ройтблат,

Н. Н. Суртаева // Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 59–63.

16. Махиня Н. В. Особливості освіти дорослих у країнах Європейського Союзу [Електронний ресурс] / Н. В. Махиня // Мат. Міжнар. наук.-практ. конф. “Modern problems of education and science” (Будапешт, 26–27 січня 2013). – Режим доступу: <http://scaspee.com/6/post/2013/1/3.html>. – Назва з екрана.

17. Михальчук О. О. Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Михальчук Олена Олександрівна. – Черкаси : Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2012. – 269 с.

18. Направления деятельности (анализ данных БРОО “Объединенный путь”) [Електронний ресурс] // Маніторинг громадських аб'єднань Беларусі. – Режим доступу: <http://ngo.by/monitoring/public-sector-dynamics/ac9e1ae2374066d2.html>. – Назва з екрана.

19. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : исследование / под общ. ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд “Европа XXI”, 2012. – 176 с.

20. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у Скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – К. : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, 2009. – 44 с.

21. Паращук О. Неформальное образование в Украине / Оксана Паращук // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : исследование / под общ. ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд “Европа XXI”, 2012. – 176 с.

22. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.05.2013 № 340 “Про затвердження Порядку підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/340-2013-%D0%BF>. – Назва з екрана.

23. Посцан Л. Неформальное образование в республике Молдова (2012): состояние и проблемы / Лилиана Посцан // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : исследование / под общ. ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд “Европа XXI”, 2012. – 176 с.

24. Пошевалова Т. Неформальное образование в Беларуси: ресурс для развития личности и общества / Т. Пошевалова // Адукатар. – 2009. – № 1 (15). – С. 14–16.

25. Санталадзе Л. Неформальное образование в Грузии / Лали Санталадзе // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций : исследование / под общ. ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд “Европа XXI”, 2012. – 176 с.

26. Сігаєва Л. Міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих / Л. Сігаєва // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 14–23.

27. Стрижалковська В. В. Підтримка обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської Республіки: аналіз діяльності громадських організацій [Електронний ресурс] / В. В. Стрижалковська – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN17/12svvdgo.pdf>. – Назва з екрана.

28. Терьохіна Н. Неформальна освіта як важлива складова системи освіти дорослих / Наталя Терьохіна // Порівняльно-педагогічні студії. – 2014. – № 6 (20). – С. 109–114.

29. Ткач Т. В. Розвиток особистості засобами неформальної освіти [Електронний ресурс] / Тамара Володимирівна Ткач. – Режим доступу: http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2008_15/sb15_72.pdf. – Назва з екрана.

30. Шапочкіна О. В. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Шапочкіна Ольга Володимирівна. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 20 с.

31. Шапочкіна О. В. Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації / О. В. Шапочкіна // Неперервна професійна освіта за кордоном. – 2011. – Ч. 7. – С. 122–125.

32. Cedefop (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning [Електронний ресурс]. – Luxembourg : Publications Office. Cedefop reference series; No 104. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.2801/008370>. – Назва з екрана.

33. European Commission. Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of a European quality assurance reference framework for vocational education and training [Електронний ресурс]. – Brussels : European Commission, 2008. – Режим доступу:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0179:FIN:EN:PDF> [cited 3.2.2009]. – Назва з екрана.

34. Orton L. Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada / L. Orton. – Ottawa : Statistics Canada, Human Resources and Skills Development Canada: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, 2009. – 50 p.

УДК 37.011.31–051:378(410)

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-ДОСЛІДНИКА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Попович І. Є.

У статті розкрито основні тенденції розвитку системи педагогічної освіти Великої Британії, серед яких чільне місце посідає тенденція підготовки вчителя-дослідника. Проаналізовано британську модель професійної підготовки вчителя-дослідника, а також умови ефективної підготовки вчителя в системі вищої педагогічної освіти Великої Британії. Визначено основні дослідницькі вміння вчителя.

Ключові слова: Велика Британія, система педагогічної освіти, вчитель-дослідник, дослідницькі вміння.

В статье раскрыты основные тенденции развития системы педагогического образования Великой Британии, среди которых важное место занимает тенденция подготовки учителя-исследователя. Проанализирована британская модель профессиональной подготовки учителя-исследователя, а также условия эффективной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования Великобритании.

Ключевые слова: Великобритания, система педагогического образования, учитель-исследователь, исследовательские умения.

The article reveals the main trends in the development of the British pedagogic education system. The accent is put on the training of a teacher-researcher. The author analyzes the British model of teacher-researcher professional training and the main conditions of effective training in the system of higher pedagogical education in Great Britain. Basic research skills of teachers are defined.

Key words: Great Britain, system of pedagogic education, teacher-researcher, research skills.

Постановка проблеми. Питання вдосконалення професійної підготовки вчителя посідають чільне місце серед актуальних питань педагогічної науки. Сьогодні недостатньо готувати вчителя, який володіє відповідними фаховими знаннями, вміннями і навичками професійної педагогічної діяльності. На сучасному етапі розвитку суспільства у світовому освітньому просторі суттєво змінилися ціннісні орієнтації стосовно фахівців. Найбільш цінною визнається вільна, творча особистість, здатна успішно працювати в умовах, які постійно змінюються. Суттєво змінюються й функції вчителя: з транслятора знань він перетворюється на організатора та стимулятора самостійної пізнавальної діяльності учнів.

Концепція вищої педагогічної освіти визначає кінцевою метою підготовку вчителя, який володіє досвідом творчої діяльності і методологією наукового пізнання, здатністю самостійно оновлювати свої знання, розширювати світогляд, вдосконалювати педагогічну майстерність. Таким чином, система професійної педагогічної освіти повинна бути спрямована на підготовку вчителя-дослідника.

Це, безперечно, стосується й України, де особливо глибокою є суперечність між потребою вітчизняної освіти у педагогах, які володіють дослідницькими вміннями та навичками, і реальним станом професійної підготовки вчителя-дослідника.

Досвід професійної підготовки такого вчителя нагромаджено у багатьох зарубіжних країнах, зокрема досить вагомі здобутки є у Великій Британії. Вважаємо доцільним вивчення британського досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти педагогічної освіти Великої Британії висвітлювали у своїх у працях такі вітчизняні дослідники: Н. Авшенюк (стандартизація педагогічної освіти), В. Базуріна (підготовка вчителів іноземних мов), А. Бойко (система тьюторства), О. Волошина (підготовка вчителів початкової школи), О. Данильченко (підготовка вчителів рідної мови), І. Задорожна (методична підготовка вчителя), Ю. Кищенко (зміст педагогічної освіти), М. Лещенко

(естетичне виховання вчителя), О. Локшина (реформування системи освіти), Н. Погребняк (реформування вищої освіти), Л. Пуховська (професійна підготовка вчителя), Ю. Розенфельд (система вищої освіти), А. Сбруєва (досягнення і перспективи британської освітньої реформи), А. Соколова (структура педагогічної підготовки), С. Старовойт (сучасна британська освітня система), А. Статкевич (дистанційна освіта), Н. Сулим (підготовка вчителів англійської мови), Н. Яцишин, І. Шкурко (педагогічна практика) та ін. Водночас проблема підготовки вчителя-дослідника у вищих навчальних закладах Великої Британії поки що не досліджена достатньо.

Метою даної статті є здійснити аналіз окремих аспектів британської системи підготовки вчителя-дослідника в історичному аспекті і визначити можливості використання британського досвіду у вітчизняному освітньому просторі.

Основна частина. Систематична підготовка вчителів для викладання в загальноосвітніх школах Великої Британії розпочалась тільки в кінці XIX століття. Це відбулося під впливом соціально-економічного розвитку, технічного прогресу, а також у зв'язку з інтенсивним розвитком наук про людину і суспільство [1; 2; 4]. Підготовка вчителів для середньої школи почалась в університетах і спочатку здійснювалась в формі вільного відвідування лекцій студентами, які мали намір в майбутньому працювати в школі. Пізніше викладачі університетів почали розробляти спеціальні курси для підготовки вчителів, які передбачали систематичне відвідування студентами занять, що зумовило відкриття в університетах педагогічних відділень, основною метою яких була професійна підготовка вчителя для середньої школи.

На початку XX століття поступово почали формуватися основні елементи змісту професійної підготовки вчителя середньої школи: загальнопедагогічна підготовка, предметно-методична підготовка і педагогічна практика.

До середини XX століття остаточно сформувалася триступенева національна система освіти, яка включала початкову, середню і всі наступні рівні освіти.

Розширення мережі середніх навчальних закладів сприяло оптимізації підготовки вчителів для середньої школи, яка почала здійснюватися не тільки на педагогічних відділеннях університетів, але й у педагогічних коледжах, що з'явилися ще в середині XIX століття і спочатку були призначені лише для підготовки вчителів молодших класів.

В організації і змісті професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на педагогічних відділеннях університетів і в педагогічних коледжах упродовж всього XX століття відбувалися значні зміни. Найбільш дискусійними питаннями були: співвідношення професійної і загальної підготовки, спеціальної предметної і професійно-педагогічної, загальнопедагогічної і методичної підготовки вчителя середньої школи.

У кінці XX століття у вищій освіті Великої Британії, в тому числі й педагогічній, відбуваються особливо суттєві перетворення, спрямовані на стандартизацію освіти, які знайшли відображення в різних нормативно-правових документах “Базова підготовка вчителя” (1989; 1992), “Правила про одержання педагогічної освіти” (1989), “Про викладання та вищу освіту” (1998), “Реформа базової підготовки вчителя” (1991), “Біла книга: Вища освіта: нові підходи” (1991; 2003) та ін. [6].

В 90-х роках стали популярними альтернативні варіанти доступу до вчительської професії – спеціальні програми підготовки “ліцензованого вчителя” (Licensed Teacher) та артикульованого вчителя (Articled Teacher).

Програма підготовки “ліцензованого вчителя” передбачала можливість дворічного заочного навчання в професійних центрах для вчителів осіб, які вже отримали вищу освіту. Особливо ця програма була розрахована на залучення до педагогічної діяльності іноземних громадян. Програма підготовки “артикульованого вчителя” передбачала залучення до педагогічної діяльності фахівців природничого і технічного напрямку (фізики, хімії, технології, дизайну). Студенти проходили дворічний курс навчання, причому 80 % програми відводилося на практику в школі [1, с. 32–34].

В кінці XX – на початку XXI століття в британській системі педагогічної освіти утвердилися два основні підходи підготовки педагогічних кадрів:

1. Однорічний курс для тих, хто завершив трирічну університетську підготовку, одержав ступінь бакалавра наук (мистецтв) і має намір стати вчителем. Упродовж року студенти проходять курс професійно-педагогічної підготовки і зазвичай вивча-

ють педагогіку, педагогічну психологію, методику викладання (тривалість підготовки орієнтовно 12–16 тижнів) і проходять практику в школі (20–24 тижні). Студенти складають екзамени з педагогіки, методики викладання, захищають дипломну роботу.

2. Чотирирічний курс навчання, який дає можливість отримання академічного ступеня бакалавра педагогіки. Цей курс передбачає дворічну загальнонаукову фундаментальну підготовку і дворічне професійне навчання, протягом якого студент проходить педагогічну практику в школі під керівництвом тьюторів.

Особливістю університетської освіти Великої Британії на початку XXI століття є впровадження комбінованих програм підготовки, які передбачають отримання комбінованих (combined degree) або об'єднаних (joint degree) ступенів. Навчання побудоване за принципом комбінування одного основного предмета з кількома додатковими, що сприяє гуманізації освіти, посиленню інтегративних процесів, між-предметних зв'язків.

Сьогодні у Великій Британії, як і в багатьох інших зарубіжних країнах, найбільш поширеними є такі освітньо-кваліфікаційні рівні: бакалавр, магістр, доктор філософії.

Слід підкреслити, що вже в кінці XX століття у Великій Британії актуальною стала проблема співвідношення викладання і дослідницької роботи в діяльності сучасного вчителя. На початку XXI століття ця проблема набула ще більшого значення. Сьогодні в британській системі освіти є запит саме на вчителя-дослідника [3; 5].

У 2004 році питання вдосконалення професійної підготовки сучасного вчителя обговорювалися Радою Європи, де, зокрема, зазначалося, що сучасний вчитель повинен знаходитися у постійному творчому пошуку, займатися самоосвітою, оволодівати новими методиками викладання, розробляти інноваційні методи, вдосконалювати навчальні плани та ін., що є свідченням необхідності підготовки вчителя-дослідника.

Як результат трансформації світової і британської системи освіти в XXI столітті утверджується нова освітня парадигма, яка полягає в зміні акцентів позиції сучасного вчителя – з функціонального виконавця він перетворюється на педагога-дослідника (teacher-researcher), який володіє значним творчим потенціалом, здатністю до рефлексивного мислення, постійної самоосвіти, самовдосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності.

Дослідницька діяльність – це складний, динамічний, безперервний процес, який включає пізнавальну активність педагога і його творчий потенціал, здатність до рефлексивного мислення, готовність до професійної самоосвіти, самовдосконалення – всі ці якості спрямовані на пошук нових технологій навчання, генерацію практико-орієнтованих знань і формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді.

В дослідницькій сфері педагогічної освіти традиційно прийнято розглядати дослідження як вивчення дій вчителя в професійній діяльності, яке передбачає аналіз, роздуми педагога над своєю роботою з метою її вдосконалення. Це сприяє значній позитивній мотивації учасників освітнього процесу шляхом рефлексії результатів власних пошуків в період підготовки у вищому навчальному закладі і подальшій безперервній освіті.

Моделювання процесу підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії базується на трьох запропонованих британськими вченими (С. Борг, Е. Кеммбел, Д. Шон) моделях: “ефективний вчитель” (effective teacher), діяльність якого спрямована на створення сприятливого психологічного клімату в класі, виявлення здібностей і потенційних можливостей кожного учня, сприяння творчому розвитку дітей в процесі навчальної діяльності, “вчитель, здатний до рефлексії” (reflective teacher), який глибоко осмислює власну професійну педагогічну діяльність, а також діяльність своїх колег, регулярно оцінює її результати, “вчитель, здатний до трансформації” (transformative teacher), який не просто готує учнів до успішного функціонування в суспільстві, а займає позицію активного діяча, готує учнів до участі в суспільно корисних перетвореннях в державі.

Сконструйована нова модель підготовки вчителя-дослідника в контексті вищої педагогічної освіти Великої Британії включає низку взаємопов'язаних компонентів:

- цінності професії – етичний компонент, який базується на інтеграції знань про культуру, цінності, суспільну свідомість у професійну практику;

- особистісні і професійні якості – компонент професійності вчителя;
- дослідницька позиція, яка визначає здатність вчителя до освітніх трансформацій;
- ключові компетенції, які використовуються педагогом для досягнення професійної мети;
- дослідницькі вміння (гностичні, конструктивні, прогностичні, рефлексивні, комунікативні, перцептивні, експресивні, сугестивні та ін.), які забезпечують зміст, процес і результат дослідження;
- технології професійної підготовки на основі дослідницької діяльності;
- валідність результатів дослідження.

Важливою умовою підготовки вчителя-дослідника у Великій Британії в контексті вищої педагогічної освіти є функціонування спеціальних педагогічних товариств, мета яких полягає в організації симпозіумів, семінарів, майстер-класів педагогів-професіоналів, а також у зміцненні зв'язків між вишівськими викладачами і студентами педагогічних відділень, шкільними менторами. Як учасники педагогічних товариств викладачі, студенти, шкільні вчителі спільно розробляють різні освітні проекти, використовуючи матеріали власного досвіду.

У змісті технологій професійної підготовки британського вчителя-дослідника (інтернет-орієнтовані технології, модульне навчання, дослідницьке навчання з включенням методу “кейсів”, навчання у співробітництві) закладена ідея навчальної автономії, яка полягає в умінні брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність, включаючи всі компоненти цієї діяльності: постановка мети, визначення змісту і послідовності дій, вибір методів і прийомів, оцінка отриманих результатів. Цінність навчальної автономії полягає в набутті особистісного смислу отримуваних знань, що дозволяє суб'єкту самостійно здійснювати нові проекти.

Історично основною формою навчання на педагогічних відділеннях, як і на інших факультетах університетів Великої Британії, є лекція, в процесі якої необхідно: донести до студентів інформацію, недоступну для них в інших джерелах в зрозумілій формі; викласти логічно обґрунтовану наукову точку зору з досліджуваного питання, розкриваючи не тільки зміст і структуру матеріалу, а й концептуальні підходи до нього; в ході лекції показати студентам основні способи наукового мислення: аналіз, синтез, логічна побудова, висновки, оцінку; спонукати студентів до критичного аналізу і перегляду власних уявлень про предмет; збуджувати інтерес до викладання.

Таким чином, студент на лекції повинен бути не пасивним слухачем, а активним учасником навчального процесу. Протягом другої половини ХХ століття лекційна форма викладання піддавалася постійній критиці у Великобританії та інших країнах світу. У підсумку вона перестала бути основною формою підготовки майбутніх вчителів на педагогічних відділеннях університетів, поступившись місцем роботі з малими групами.

Заняття в малих групах (10–15 осіб) значно активізують діяльність студентів, а також є більш гнучкими по відношенню до цілей і методів викладання.

Традиційна форма групової роботи – семінарське заняття, коли один або кілька студентів готують повідомлення з певного питання, доповідають його всій групі, після чого відбувається обговорення даного питання під керівництвом викладача.

У Великій Британії існують різні методи проведення семінарів, в основному за рахунок зміни предмета обговорення. Як предмет може бути використана не тільки доповідь одного зі студентів, але і спеціальний кінофільм, аудіозапис, факти зі шкільної практики.

Крім семінарів, в англійських університетах існують й інші цікаві форми роботи в малих групах. Наприклад, робота в “Т” групах (тренінг-групах) спрямована на формування у студентів професійно-особистісних якостей, необхідних для професії вчителя: навички міжособистісного взаємодії, уміння слухати, здійснювати ефективну комунікацію. Для роботи за таким методом викладач повинен мати спеціальну психологічну підготовку і діяти дуже акуратно, щоб не викликати стресів у студентів. При цьому слід зазначити, що це одна з найбільш ефективних форм вироблення найпростіших професійних навичок.

Широко використовується традиційна для англійських університетів і, по-своєму унікальна, форма організації навчального процесу – тьюторські заняття.

Суть тьюторської системи полягає в наступному: студент, вступаючи в університет, прикріплюється до викладача, який називається його тьютором, тобто керівником-наставником. У деяких випадках тьюторами є досвідчені викладачі, але частіше цей обов'язок виконують аспіранти або молодші викладачі. Тьютор не тільки проводить заняття зі студентами, а й стежить за їх успішністю, настроєм, академічним і інтелектуальним просуванням. Заняття, на яких студент зустрічається зі своїм тьютором, відбуваються зазвичай щотижня, іноді й частіше. Як правило, тьютор має 1–2 студентів, однак у нових університетах трапляється, що кількість студентів у одного тьютора доходить до 6 осіб. Форми організації тьюторських занять дуже різноманітні – від індивідуальних бесід, консультацій до групових (якщо дозволяє кількість учасників) дискусій. Основна мета тьюторських занять не стільки навчальна, скільки особистісно-розвивальна. Крім того, метою заняття може бути просто оцінка рівня знань студентів.

Британські вчені (Е. Дженкінс, М. Хіллі та ін.) надають важливого значення формуванню дослідницьких умінь майбутніх учителів. Їх формування, на думку вчених, починається з виявлення мотиву проведення досліджень і пошуку відповідної точки для вдосконалення професійної діяльності (перша стадія). На другій стадії обґрунтовується вибір напрямку дослідження. Третя стадія передбачає розробку стратегії конкретних дій, які впроваджуються в практику. Після цього відбувається збір необхідної наукової інформації для вирішення педагогічної проблеми (четверта стадія). Наступна (п'ята стадія) полягає у проведенні аналізу отриманих результатів, врахуванні побічних ефектів обраної стратегії та її коригуванні і передбачає впровадження в практику нової вдосконаленої стратегії. Нарешті, остання стадія – це узагальнення отриманих результатів, підведення підсумків здійснення дослідження.

Результатом підготовки вчителя до здійснення науково-дослідної діяльності є сформовані дослідницькі вміння. Учитель-дослідник уміє: застосовувати отримані знання та вміння для розв'язання конкретних педагогічних і дослідницьких завдань; точно формулювати конкретне педагогічне або дослідницьке завдання і вибирати стратегію для її ефективного вирішення; здійснювати розумне перспективне планування; прогнозувати і передбачати; вивчати й узагальнювати досвід колег; володіти науковим апаратом, стилем наукового мислення; визначати власні дослідницькі потреби; самостійно формулювати проблему дослідження та використовувати адекватні її завданням методи; спостерігати, порівнювати, аналізувати, систематизувати психолого-педагогічні явища і факти, переконливо аргументувати висновки, викладати матеріал чітко, стилістично точною літературною мовою; використовувати алгоритм пошуку, обробки та використання інформації; добре орієнтуватися в науковій, науково-популярній, політичній літературі, методичній літературі за фахом, працювати з бібліотечними фондами; володіти комп'ютерною та інформаційною грамотністю.

На сьогоднішній день реалізація дослідницької компетенції педагогів є пріоритетним напрямком роботи Національного бюро педагогічних досліджень (National Teacher Research Panel). Національна інвестиційна стратегія в сфері науки та інновацій серед основних завдань передбачає значне збільшення витрат на проведення наукових досліджень; посилення співробітництва між вищими навчальними закладами і школами; підвищення професійних навичок педагогів у сфері новітніх технологій.

Висновки. Сучасна педагогічна освіта у Великій Британії передбачає підготовку вчителя, який володіє не тільки фаховими знаннями, вміннями і навичками професійної педагогічної діяльності, але й уміннями проводити самостійні наукові дослідження. Особливості підготовки вчителя-дослідника в навчальних закладах Великої Британії за окремими спеціальностями вимагають подальшого дослідження.

Література

1. Авшенюк Н. М. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії: історія, досвід, стандарти / Н. М. Авшенюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 2. – С. 220–228.
2. Barber M. High expectations and standards of all, no matter what: creating a world class education service in England / M. Barber. – London : Routledge Falmer, 2001. – 187 p.

3. Киселёва Н. С. Профессиональная подготовка учителя-исследователя в системе высшего педагогического образования Великобритании : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Киселёва Н. С. – Калуга, 2013. – 22 с.
4. Smith M. Professional Education in Britain / M. Smith. – London : Allen and Unwin, 1995. – 114 p.
5. Furlong J. Ideology and Reform in Teacher Education in England / J. Furlong // Education Researches. – 2002. – Vol. 31. – № 6. – P. 23–25.
6. White Paper. The future of higher education. – Crown Copyright, 2003. – 115 p.

УДК 37.015.4

ДИТЯЧІ АСОЦІАЦІЇ ЯК ОСОБЛИВІ ФОРМИ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ФРАНЦІЇ

Школяр Л. В.

У статті, на основі аналізу законодавства Франції щодо діяльності громадських об'єднань, розглянуто механізм створення та функціонування дитячих асоціацій як особливих форм дитячих громадських об'єднань країни. Основна увага приділена умовам, специфіці та особливостям існування таких асоціацій, відмінностям у їх діяльності порівняно із діяльністю традиційних громадських об'єднань.

Ключові слова: асоціація, Закон про асоціативні договори, Національна Мережа Юніорських Асоціацій.

В статье, на основе анализа законодательства Франции о деятельности общественных объединений, рассмотрен механизм создания и функционирования детских ассоциаций как особых форм детских общественных объединений страны. Основное внимание уделено условиям, специфике и особенностям существования таких ассоциаций, различиям в их деятельности по сравнению с деятельностью традиционных общественных объединений.

Ключевые слова: ассоциация, Закон об ассоциативных договорах, Национальная Сеть Юниорских Ассоциаций.

Based on an analysis of the legislation on the work of NGOs in France, the article looks at the mechanism of creation and functioning of children's associations as specific forms of children's public organizations. The focus is on conditions, specificity and peculiarities of these associations, on the differences in their operations in comparison to traditional public organizations.

Key words: association, the Law on association agreements, Junior National Network of Associations.

Цілеспрямоване формування світогляду, естетичний та фізичний розвиток зростаючої особистості – справа, за яку відповідає все сучасне європейське суспільство. На молоду людину як на стрижень майбутньої французької нації покладаються великі сподівання та спрямовуються всі виховні сили середовища. Це пояснює орієнтованість молодіжної політики на поєднання зусиль держави, сім'ї, освітніх установ та громади для сприяння всебічному розвитку дитини та підтримки діяльності дитячих та молодіжних громадських об'єднань. Завданням молодіжної політики виступає забезпечення правових та матеріальних гарантій щодо здійснення прав і свобод молодих громадян та їх об'єднань задля повноцінного соціального становлення та розвитку; допомога молодим людям у реалізації й самореалізації їх можливостей та ініціатив; подальше залучення до активної участі у житті суспільства. Особливо цінним у питанні виховання справжнього індивіда є багаторічний досвід Франції, який базується, насамперед, на принципах розвитку загальнолюдських цінностей та визнанні провідної ролі колективу у становленні особистості, вдало поєднує національні надбання зі світовими доробками останніх років. Апробований матеріал є надзвичайно цінним для аналізу й може стати у пригоді для подальших педагогічних досліджень. З огляду на це **метою** нашої статті є аналіз діяльності дитячих асоціацій як особливих форм дитячих громадських об'єднань Франції.

Вивченню діяльності громадських об'єднань у Франції приділяли увагу Л. Романовська, Т. Харченко, М. Калинкина, Ю. Леонов. В означеному аспекті цієї проблеми суттєвий інтерес викликають дослідження О. Алексєєвої, Н. Лавриченко, О. Сичової.

Закономірності процесу виховання й соціального розвитку особистості розглядалися багатьма французькими вченими А. Бурдьє, Ж. Капель, І. Кро, Ж. Сабран, А. Валлон тощо.

Потребами соціально-педагогічної допомоги дітям в організації змістовного дозвілля та ефективного проведення вільного часу як важливого засобу формування особистості молодшої людини опікувалися найвідоміші французькі дослідники – Ж. Фурастьє, Ж. Дюмазедьє.

Оптимізацією потенційних виховних можливостей французького суспільства для забезпечення успішної соціалізації дитини займалися Б. Бло, Л. Порше та інші.

Громадські об'єднання у Франції вважаються основною формою самоорганізації громадянського суспільства, сполучною ланкою між діяльністю держави та громади. Такі об'єднання виступають як соціально оформлені мікросередовища та центри продукування соціалізаційних впливів.

До нормативно-правової бази, що регулює організацію роботи із громадськими об'єднаннями у Франції, належать: Закон про асоціативні договори від 01 липня 1901 р., пояснювальна записка до нього від 07.08.2009 р., Закон № 2011-893 від 28.07.2011 р.; Декрет від 16.08.1901 р. про адміністративні заходи з втілення Закону про асоціативні договори; Закон про волонтерську діяльність в асоціаціях; Національний проект щодо дітей та молоді; Протокол Конвенції щодо прав дитини на вільну комунікацію; Конвенція щодо особистісних відносин дітей.

Окрім цього, концептуальними та методологічними орієнтирами є положення міжнародних документів, ратифікованих Францією: Декларація прав дитини; Конвенція ООН про права дитини; Європейська Конвенція щодо здійснення прав дитини; Маніфест молоді на XXI сторіччя (Світовий Парламент дітей); Європейська Хартія щодо участі дітей у місцевому та регіональному житті.

Слід зазначити, що історично у Франції будь-яке громадське об'єднання називається "Association" – асоціацією (термін латинського походження, що означає "об'єднання").

Зауважимо, що історія правового гарантування свободи об'єднань Франції пов'язана з іменем міністра внутрішніх справ Франції П'єра Марі Рене Вальдека-Руссо (Waldeck-Rousseau) (1846–1904 рр.), який вніс низку успішних законопроектів щодо свободи об'єднань. Саме цей політичний та державний діяч виступив наприкінці XIX сторіччя автором так званого законодавства про асоціативне життя країни – Закону про асоціативні договори від 01 липня 1901 р. (Loi du 1-er juillet 1901 relative au contrat d'association), акту, який забезпечує один із найліберальніших у світі підходів до свободи об'єднань, регулює ключові аспекти створення будь-якої асоціації Франції та якому, по цей день, завдячують всі французькі громадські об'єднання [1].

З того часу всі асоціації Франції створюються та регулюються Законом про асоціативні договори (скорочено Законом 1901 року), структурна чіткість та простота викладення матеріалу, а також зрозумілість основних пунктів якого призвели до збереження його цілісності до наших днів [2].

Сучасна наукова еліта Франції наполягає на визнанні 01.07.1901 р. датою зародження громадського руху країни, пояснюючи це фактом відсутності до цього періоду загальноприйнятих чітких форм самоорганізації суспільства у певні громадські об'єднання [4].

За діючим французьким законодавством, громадське об'єднання (асоціація) – це добровільне, самоорганізоване та самокероване формування двох або більше фізичних осіб, які мають схожі інтереси та готові працювати у команді задля досягнення певної мети; об'єднання некомерційного характеру, яке не має на меті отримання прибутку від своєї діяльності із подальшим його розподілом серед своїх учасників [5]. Сучасні асоціації виконують кілька ролей, враховуючи різноманітність мети їх створення (асоціації, спрямовані на пропагування здорового способу життя, асоціації екологічного, скаутського напрямів діяльності, асоціації, покликані підтримувати та допомагати особам, які опинилися у скрутному становищі, асоціації, які мають за мету розвиток місцевих інтересів, тощо). Також вони можуть бути вузько та широко діяльними, тобто спрямовані на задоволення інтересів лише членів такої асоціації або націлені на загальномісцевий / департаментний / регіональний / національний розвиток.

До дійових осіб асоціацій належать безпосередньо члени асоціацій (особи, які сплачують членські внески), учасники, які не є безпосередніми членами таких асоціацій (меценатів, спонсорів, дарувальників тощо), особи, які беруть активну участь в

організації та проведення заходів, що здійснюються певною асоціацією, або особи, задіяні в адмініструванні асоціації [6].

Активна участь в асоціативному житті країни сприймається французами не тільки як питання дозвілля та зацікавленості, але й як певний громадський обов'язок, атрибут представників середнього класу та показник соціальної значущості людини.

Своєрідністю французької нації є майже цілковите занурення населення в асоціативне життя країни. За останніми статистичними даними [7], у Франції на 65,59 млн мешканців нараховуються більше 1,1 млн діючих асоціацій з вражаючою кількістю найманих працівників – майже 1,6 млн чоловік (переважно жінок) та загальним бюджетом, який сягає 6 млрд євро. Щорічний приріст таких об'єднань становить 70 тисяч асоціацій. Найбільш численними є асоціації з культурними, спортивними, освітніми напрямками діяльності.

Крім того, цифри показують, що кожен третій француз є членом щонайменше одного громадського об'єднання, тобто в асоціативному житті країни бере участь щонайменше 21 млн чоловік.

Асоціації Франції покривають практично усі сфери суспільного життя – від дозвілля і соціальної роботи до стратегічних досліджень. Останнім часом відмічається тенденція до зменшення кількості асоціацій із захисту загальних інтересів і, відповідно, збільшення кількості асоціацій у сфері спорту та дозвілля [2].

Законодавством Франції передбачено існування двох основних типів асоціацій – *незадекларованої* (non déclarées) та *задекларованої* (déclarées). Процес створення асоціації не потребує дозволів з боку держави та не передбачає обов'язкової реєстрації (має характер повідомлення). До першого типу асоціацій належать асоціації, про утворення яких держава не інформується, всі члени такого об'єднання виступають лише у ролі фізичних осіб та позбавлені права вступати у правовідносини як юридична особа. Другий тип асоціації реєструється шляхом повідомлення місцевої префектури. Разом з типовою формою повідомлень заповнюється заява та прикріплюється розроблений та підписаний статут асоціації. Принагідно зазначимо, що відмовити у реєстрації асоціації за наявності всіх правильно заповнених документів неможливо, тож з моменту друку оголошення в офіційній газеті (Французький офіційний вісник) реєстрація вступає в силу та фіксує створення нової юридичної особи країни.

Законом 1901 року та сучасними доповненнями до нього (l'article 45 de la loi n°2011-893 du 28 juillet 2011 modifiant l'article 2 bis de la loi du 1er juillet 1901) передбачена можливість створення дітьми асоціацій з офіційно визнаним статусом з моменту досягнення 16-річного віку при отриманні дозволу батьків чи опікунів. Офіційно визнаною є асоціація, яка має статут, органи управління та внесена до переліку зареєстрованих асоціацій країни. До настання 16 років діти можуть бути "умовними" членами асоціацій (молодіжних чи створених дорослими, які працюють в інтересах дітей) – учасниками на добровільних засадах. В спеціальних інформаційних бюлетенях, які містяться на інтернет-ресурсах, у інформаційно-ресурсних центрах та шкільних установах, подана покрокова інформація щодо створення та подальшої діяльності такої дитячої асоціації (з особливим неформальним статусом, тобто без офіційного юридичного статусу).

Дотримуючись основних пунктів Конвенції ООН про права дитини та Конституції Франції, визнаючи право дитини на свободу асоціацій і свободу мирних зборів та розуміючи, що до здійснення даного права не можуть застосовуватися будь-які обмеження, крім тих, які застосовуються відповідно до закону та необхідні в демократичному суспільстві в інтересах державної безпеки, громадського порядку, охорони здоров'я і моралі населення або захисту прав і свобод інших осіб, французьке суспільство розробило та втілило у життя нову модель участі дітей у громадському житті країни. Мова йде про надання спроби кожній дитині створити об'єднання, яке буде мати майже всі атрибути асоціації у загальному значенні слова, але разом із тим не виступатиме як самостійно існуюча одиниця громадського суспільства.

У 1998 році було вирішено створити орган посередницької діяльності між державою, фахівцями соціально-педагогічної роботи та кінцевим бенефіціантом – дитиною. Об'єднання зусиль та виховних сил п'яти найпотужніших асоціацій того часу: Ліги освіти (Ligue de l'enseignement), Асоціації чорнильних плям (Association Jets d'encre), громадського об'єднання "Молодіжний виклик" (groupement d'intérêt

public DEFJ Jeunes), Національної федерації соціальних та соціокультурних центрів (Fédération nationale des centres sociaux et socioculturels), Конфедерації будинків молоді та культури Франції (CMJCF: Confédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de France), розробка концепції спільного бачення пріоритетів функціонування дитячих асоціацій та готовність до рішучих дій – зумовили зародження діяльності *Національної Мережі юніорських асоціацій Франції*. Тож з кінця ХХ сторіччя кожна дитина з 11-річного віку має право на створення дитячого громадського об'єднання під патронатом Національної Мережі. Разом із прийняттям рішення двома або більшою кількістю дітей про спробу створити власну дитячу асоціацію (зауважимо, що всі дитячі асоціації створюються строком на 1 рік із можливістю щорічного продовження) діти розробляють та передають на розгляд план-проект, в якому описують мету та завдання діяльності майбутньої асоціації. При отриманні схвального рішення щодо відповідності наданого проекту цілям новоствореної асоціації дітям надаються певні привілеї, а саме: право на відкриття та користування власним рахунком у банківській установі (найпотужнішим банком-партнером Національної Мережі виступає банк *Crédit Mutuel*), діяльність такої асоціації підпадає під обов'язкове страхування ризиків, дітям-членам такого об'єднання надається постійна фахова підтримка шляхом закріплення за даною асоціацією координатора асоціативного життя певного департаменту тощо.

Задля зацікавленості дітей та для надання більшої значущості такій асоціації було вирішено створити окремий перелік таких об'єднань, розробити спрощений статут (зберігаючи основні пункти, як-от “назва”, “місце знаходження”, “цілі”, “процедура прийняття рішень” тощо), ввести обов'язкові внески (дитяче об'єднання сплачує членський внесок у розмірі 15 євро на рахунок Національної Мережі) та навіть надати їм назву “дитячих асоціацій” (junior association), маючи на увазі спрощену форму такого об'єднання. Відразу зазначимо, що прикметник “юніорські” (за енциклопедичним словником Larousse [12]) означає вікові обмеження 12–16 років, але насправді Національній Мережі вдалося розширити вікові рамки до 11–18 років.

Існування таких дитячих асоціацій є досить цікавим та новим для української науки і практики. Інформацію про їх діяльність ми можемо знайти на офіційних сайтах Міністерства Міста, Молоді та Спорту Франції [8], Національного інституту молоді та народної освіти, Центру молоді та молодіжної політики Франції [9], Ліги освіти [10], Мережі народної освіти [11] тощо.

У розумінні дитини така дитяча асоціація є справжньою одиницею громадського суспільства Франції, тому що діяльність її майже тотожна до діяльності будь-якої асоціації країни. На рівні із юридично визнаними асоціаціями такі об'єднання беруть активну участь у житті кварталу, району або департаменту, організують та проводять (за безпосередньою участю координаторів Національної Мережі) різні заходи, мають можливість звернутися та бути почутими на всіх рівнях тощо.

1998–2000 рр. стали роками пілотного проекту-дослідження щодо можливості втілення даної моделі асоціативного життя по всій території Франції. Експериментальною базою слугували перші тридцять дитячих асоціацій у 10-ти департаментах країни, які й підтвердили зацікавленість дітей такими об'єднаннями та бажання групуватись заради втілення своїх ідей та проектів.

У своєму звіті “Асоціативне життя дітей на прикладі Дитячої асоціації” професор Університету Парі VIII Дан Феран Бешман (Dan Ferrand-Bechmann) наголосив на необхідності подальшого втілення ідеї створення таких “міні” асоціацій та відзначив позитивні результати експерименту [3].

Висновки даного дослідження (офіційно опубліковані у 2002 р.) свідчать, що до основних цілей створення дитячих асоціацій під патронатом Національної Мережі Юніорських Асоціацій, діти-члени таких об'єднань віднесли: дорослішання (18 %), спроба створити власне об'єднання (17 %), співпраця з друзями (15 %), спроба зробити щось корисне (13 %) [13]. Основними пріоритетами участі дітей у дитячих асоціаціях виступають: повага-статусність, свобода вибору, нові знайомства та цікаве проведення вільного часу. Кількість годин, які діти приділяють участі у діяльності своєї асоціації, становить приблизно п'ять годин на тиждень, які майже пропорційно розподілені між вільними днями – середою, суботою та неділею. Аналіз даних щодо джерел фінансування дитячих асоціацій показує превалювання місцевих органів влади, Національної Мережі та департаментних інституцій, далі йдуть батьки та інші

фізичні і юридичні особи. Майже половина дитячих асоціацій віддала свої голоси на користь наявності Статуту об'єднання, банківського рахунку, адміністративних органів управління, протокольного дос'є асоціації, членських внесків та правил внутрішнього порядку асоціації, що не є обов'язковими для дитячої асоціації, але вимагаються законодавством задля існування офіційно зареєстрованої асоціації. Опитування показало, що тривалість життєдіяльності таких асоціацій становить 6–12 місяців (з невеликою перевагою на користь піврічних, що в свою чергу пояснюється віковими особливостями – неможливістю зосереджуватися тривалий час на певному виді діяльності, досягненню основної мети та втіленням у життя проекту, заради якого і створювалась дана асоціація). Добре розуміючи намагання дитини спробувати себе у різних ролях, Національна Мережа пропонує відразу по закінченні певного проекту розробити інший та створити нову дитячу асоціацію з урахуванням набутих умінь та досвіду.

Цікавим, на нашу думку, є гендерний, територіальний та віковий розподіли дітей-членів таких дитячих асоціацій: майже вдвічі активнішими виявилися хлопці та асоціації, які склалися лише із представників чоловічої статі; статистика щодо територіальної участі дітей виявила перевагу на користь сільської місцевості; віковий зріз продемонстрував домінуючу позицію дітей у віці 15–17 років, наступною йде вікова група 13–14 років і замикає позицію 11-річний вік. Крім того, кількісний показник асоціацій, членами яких були діти-французи за походженням, у п'ять разів перевищують кількість асоціацій, в яких взяли участь діти мігрантів, переселенців, апатридів тощо [13].

Друге дослідження (2008–2009 рр.), яке було спрямоване на аналіз та вивчення досвіду, набутого дітьми під час активної участі у діяльності дитячих асоціацій, показує, що основними напрямками діяльності таких асоціацій є: анімаційна діяльність, втілення артпроектів, культурний напрям, напрям солідарності, науковий, захист навколишнього середовища, організація розваг, ЗМІ тощо.

За даними Міністерства Міста, Молоді та Спорту Франції, зібраними разом із центром статистики Франції, станом на 01.01.2013 р. відсоткова частка дітей віком 5–18 років із загалу населення становить 18 %, що дорівнює приблизно 12 млн дітей. За підрахунками Національної Мережі, щорічно членами дитячих громадських об'єднань Франції стають близько 8500 тисяч дітей, які створюють близько 900 дитячих асоціацій; середній вік члена такої асоціації становить 16,3 роки, середня кількість членів складає – 9,6 осіб [14], що в свою чергу підкреслює як зацікавленість молодого покоління в організованій співпраці, так і зростаючу значущість самих дитячих громадських об'єднань.

Отже, з метою сприяння розповсюдженню та розвитку колективної діяльності дітей, їх раннього занурення у життя громадських об'єднань країни, розкриття та виявлення власних можливостей кожної дитини у Франції юні представники суспільства отримали можливість створювати дитячі асоціації під патронатом Національної Мережі Юніорських асоціацій. Як було зазначено, такі дитячі асоціації не мають всіх прав та обов'язків порівняно з іншими діючими асоціаціями, але завдяки прагматично зваженому та педагогічно керованому підходу до процесів створення та подальшого їх функціонування справедливо вважаються першою сходинкою до активного асоціативного життя Франції.

Література

1. Косов Г. В. Модели взаимодействия гражданского общества и государства в глобальной общественно-политической системе : монография / Г. В. Косов, О. В. Паслер. – Ставрополь : Ставролит, 2010. – 154 с.
2. Кралечкин Д. Ю. Структура, правовой контекст и функционирование некоммерческих организаций в современной Франции : аналитический доклад / Д. Ю. Кралечкин // Русский журнал. – 2005. – № 11.
3. Étude CESOL/RNJA : La pratique associative des jeunes mineurs au Réseau National des Juniors Associations D. Bechmann, R. Melchers, M. Marciszever, E. Laverne / Mai 2003.
4. Електронний ресурс:
<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/approfondissements/modele-associatif-avant-1901.html>. – Назва з екрана.

5. Електронний ресурс:
<https://www.lcl.com/guides-pratiques/creer-association/mode-emploi/definition-association-loi-1901.jsp>. – Назва з екрана.
6. Електронний ресурс:
<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/citoyen/participation/association/quelles-sont-differentes-facons-participer-association.html>. – Назва з екрана.
7. Politique en faveur de la jeunesse. Présentation stratégique [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance-publique/files/farandole/ressources/2015/pap/pdf/dpt/DPT2015_jeunesse.pdf. – Назва з екрана.
8. Електронний ресурс:
<http://www.associations.gouv.fr>. розділ Le cas particulier des junior association. – Назва з екрана.
9. Електронний ресурс:
www.injer.fr. – Назва з екрана.
10. Електронний ресурс:
www.laligue38.org/creer-une-junior-association. – Назва з екрана.
11. Електронний ресурс:
<http://www.educationpopulaire93.fr>. – Назва з екрана.
12. Електронний ресурс:
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/junior/45170?q=jun>. – Назва з екрана.
13. Електронний ресурс:
http://www.juniorassociation.org/e_upload/pdf/etude_vieassociative_mineurs.pdf. – Назва з екрана.

РУСОВОЗНАВЧІ СТУДІЇ

УДК 37(091)(477)-051Русова:37014.3(477):[37:050.486

**ВНЕСОК СОФІЇ РУСОВОЇ У РОЗБУДОВУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ:
ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЖУРНАЛУ “ВІЛЬНА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА” (1917–1920)**

Березівська Л. Д.

У статті аргументовано, що журнал “Вільна українська школа” (1917–1920) є джерелом вивчення ідей та діяльності відомого українського педагога Софії Русової щодо розбудови національної освіти в добу Української революції (1917–1920). Виявлено інформацію про наукову та громадську діяльність педагога, редакторську роботу діячки в освітньому журналі.

Ключові слова: Софія Русова, журнал “Вільна українська школа” (1917–1920), інформація про наукову, громадську, редакторську діяльність педагога.

В статье аргументировано, что журнал “Вільна українська школа” (1917–1920) является источником изучения идей и деятельности Софии Русовой относительно развития национального образования в период Украинской революции (1917–1920). Выявлена информация о научной и общественной деятельности педагога, её редакторской работе в образовательном журнале.

Ключевые слова: София Русова, журнал “Вільна українська школа” (1917–1920), информация о научной, общественной, редакторской деятельности педагога.

The author of the article argues that the Ukrainian educational journal Vilna Ukrainka Shkola (Free Ukrainian School) is a source of studying Sofia Rusova’s ideas and activity concerning the national education development during the period of the Ukrainian revolution (1917–1920). The author reveals the information about the famous Ukrainian teacher’s scientific and public activity and peculiarities of her work as an editor of the educational journal.

Key words: Sofia Rusova, Vilna Ukrainka Shkola (Free Ukrainian School) – the Ukrainian educational journal (1917–1920), information about the teacher’s scientific, public, and editorial activity.

Докорінне реформування освітньої галузі в Україні у руслі європейських викликів актуалізує ретроспективний аналіз історії вітчизняної освіти передусім для розуміння витоків нинішніх процесів і визначення перспективних векторів. З огляду на те, що в різні історичні періоди у реформуванні освіти України важливу роль відігравали конкретні особистості, вивчення творчої спадщини та діяльності відомого українського педагога, громадської діячки Софії Федорівни Русової (1856–1940), яка самовіддано працювала на освітній ниві, зробила вагомий внесок у становлення національної системи освіти й виховання, є доцільним і вмотивованим.

Нагадаємо, що в 1917–1920 рр. у житті українського суспільства відбулися значні зміни – після повалення російського самодержавства розпочалося будівництво власної держави. Українські уряди і свідомі громадянська розгорнули роботу зі створення національної системи освіти, української школи. Софія Русова брала активну участь у цьому процесі, обіймала різні посади, а саме: була членом загальноукраїнського представницького громадсько-політичного органу Української Центральної Ради, очолювала департамент дошкільної і позашкільної освіти Генерального секретарства (Міністерства) освіти, виступила організатором і керівником Всеукраїнської учительської спілки, входила до редакційної колегії журналу “Вільна українська школа” (далі – ВУС), разом із Ю. Сірим, Я. Чепігою та С. Черкасенком започаткувала видавництво “Українська школа”, викладала в кількох навчальних закладах, писала наукові праці та підручники тощо [1].

Історіографічний пошук засвідчив, що українські вчені (Л. Березівська, І. Зайченко, Г. Груць, О. Джус, А. Доркена, Т. Ківшар, Є. Коваленко, Н. Копиленко

(Антонець), О. Міхно, О. Проскура, І. Пінчук, Н. Побірченко, В. Сергєєва, О. Сухомлинська та ін.) всебічно дослідили творчу спадщину Софії Федорівни Русової, розкрили її внесок у розбудову національної освіти України. Постать і праці педагога, які нині не втратили своєї значущості й потребують подальшого вивчення, повернулися до науково-педагогічного простору, зокрема стали складником курсу з історії педагогіки.

Вагомим внеском у розвиток педагогічної біографіки є створений фахівцями Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського біо-бібліографічний покажчик “Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітител: до 155-річчя від дня народження” (2010) [16]. У процесі вивчення ідей педагога може прислужитися й бібліографічно-інформаційний ресурс “Русова Софія Федорівна (18.02.1856–5.02.1940)” [2]. Біобібліографічний покажчик і бібліографічно-інформаційний ресурс містять біографічні відомості, бібліографію творів С. Русової, бібліографію публікацій про її життя та діяльність, фотогалерею тощо. Мета нашої статті – розкрити зміст журналу “Вільна українська школа” як джерела вивчення ідей та діяльності Софії Русової щодо розбудови національної освіти в добу Української революції (1917–1920).

Передусім зазначимо, що в Державній науковій педагогічній бібліотеці України імені В. О. Сухомлинського зберігається колекція часопису “Вільна українська школа” (1917–1920). Нагадаємо, що до редакційного комітету журналу входили відомі педагоги та освітні діячі: О. Дорошкевич (голова), К. Лебединцев, О. Музиченко, В. Підгаєцький, С. Русова, Я. Чепіга. У часописі також працювали О. Астряб, Н. Мірза-Авекянц, О. Грушевський, В. Дурдуківський, В. Зінківський, І. Огієнко, В. Прокопович, В. Родников, І. Стешенко, С. Сірополко, П. Холодний, С. Черкасенко, І. Юцишин та ін. Журнал користувався великим попитом серед освітянської громадськості. У період окупації території України Денікіним (квітень-грудень 1919) через заборону видавався нелегально. У 1920 р. часопис припинив існування разом із ВУС, яку було реорганізовано у Всеукраїнську спілку робітників школи і соціалістичної культури.

Важливо, що перший номер журналу відкривався ґрунтовною статтею С. Русової “Націоналізація школи” (1917). Демонструючи на конкретних прикладах шкідливість російськомовної школи для української дитини, доводячи важливість створення рідної української школи, педагог наголошувала: “Психологічна вимога для людини і для нації одна, проста і органічна: щоб усе виховання, усе навчання ґрунтувалося на пошані особи – як особи індивідуальної, так і особи національної” [11, с. 4]. При цьому вона назвала рідну мову у вихованні “найкращим провідником інтимних думок, почувань, вражень” [11, с. 5]. На підтвердження своїх міркувань Софія Федорівна апелювала до ідей тогочасних зарубіжних педагогів (Рейн, Бюмон, Монтессорі). Основою націоналізації школи педагог вважала безпосередню націоналізацію педагогічних засобів виховання і навчання: рідна викладова мова, зміна навчальних програм з історії, географії, народного мистецтва (музика, співи, орнаментика) України [11, с. 6]. С. Русова аргументувала ідею про тісний взаємозв’язок національного виховання дитини і майбутнього українського народу, української нації.

У статті “Позашкільна освіта” (1917) діячка розмірковувала про значення, мету, зміст, напрями, засоби, принципи позашкільної освіти. Мету позашкільної освіти вбачала в наданні широким верствам населення для гармонійного розвитку різних наукових знань з урахуванням індивідуальних нахилів слухачів, регіональних особливостей. При цьому педагог спиралася на досвід країн Західної Європи. Серед засобів позашкільної освіти особливої ваги надавала книзі [12, с. 166–169]. Вона наголошувала на великому освітньому, науковому, етичному, виховному значенні книжки. Неабияку роль у формуванні любові до читання відводила бібліотекарєві: “Робота бібліотекаря не лише в тому, щоб видавати та приймати книжки, а в тому, щоб дати кожному придатну книжку, організувати розмови, бесіди з поведи тієї або другої книжки, розмову або приватну з одним читачем, або спільно з кількома. Книжка має відповідати душевним і інтелектуальним вимогам кожного читача, бути для нього цілком зрозумілою і викликати його цікавість далі по тому питанню, яке вона розв’язує” [13, с. 227]. Педагог визначила характеристики хорошої книжки для

українського читача, а саме: вона має бути написана українською мовою, художньою, демократичною, правдивою і зрозумілою.

У статті “Дещо з філософії виховання” (1918) С. Русова проаналізувала й розкрила основні ідеї праці американського філософа і педагога Гареля Горна “Філософія виховання”. Вона наголосила, що зазначена праця не була перекладена ні російською, ні українською мовами, але її автор розглянув виховання в біологічному, фізіологічному, соціологічному та психологічному аспектах. Спираючись на думку професора Горна, Софія Федорівна завершила статтю таким висновком: “Найкраще пристосувати дітей до нових умов життя нашої вільної самостійної України, умов волі, праці і широкого культурного і морального відродження нашого народу” [8, с. 316].

Кілька статей педагог присвятила творчості українського поета Тараса Шевченка (“Федеративна ідея в творах Шевченка”, 1918; “Шевченко і малі діти”, 1918). Зокрема, у статті “Шевченко і малі діти” (1918) С. Русова проаналізувала поезію Т. Шевченка на предмет висловлених ним думок про родинне виховання, роль матері у вихованні дитини, про шанування матері тощо. Вона відзначила вірші поета для дитячого читання [15, с. 114].

Один із номерів журналу ознайомлює нас з промовою Софії Федорівни на присвяченому пам’яті М. Лисенка концерті. Вона окреслила внесок видатного українського композитора, громадського діяча в розвиток українського мистецтва, української культури. “Велике завдання національного композитора: він працює не тільки для свого власного захоплення – він виявляє одну з найважливіших національних рис свого народу, його музикальну індивідуальність, в діяльності Лисенка з’єднувалися і музикальна творчість і етнографічне знайомство з своїм народом і розуміння його психологічної задачі”, – писала С. Русова [9, с. 284].

У журнальній рубриці “Бібліографія” серед інших знаходимо подані редакцією опубліковані праці педагога, а саме: збірка статей “Дошкільне виховання” для вчителів початкових шкіл (1917), дитячих садків, захистків; підручник “Початкова географія” (1918) для навчання фізичної географії в початковій школі тощо. Про нові праці С. Русової також дізнаємося з різних журнальних рубрик (“Нові книги, надіслані до редакції”, “Видавниче товариство “Дзвін”, “Перспектив українських підручників”, “Бібліографія учителя” тощо). До речі, в огляді української дитячої літератури В. Родников подав коротку рецензію на оповідання С. Русової “Божа іскра” (1904). Зокрема, він зазначив, що книжка гарно оформлена й адресована дітям середнього і старшого віку [7, с. 348].

Свої ідеї Софія Русова відображала і в різних одноосібних замітках, а також у вступних замітках за підписом “редакція” або “від редакції”. Наприклад, у замітці “На день реформи шкільних округ” діячка висловила свою позицію щодо функціонування “фортеці російського централізму” Київської шкільної округи та діяльності попечителів М. Василенка і В. Науменка. Зокрема, вона писала: “Має Українська Республіка свій Секретаріат – годі існувати усяким допотопним урядовим інституціям. Секретаріат зуміє дати усім народам на території України вільну національну школу, широкий доступ до науки усім верствам народу” [10, с. 179]. У вступній статті “Нова школа в Українській Республіці” (1917) ставилося основне завдання перед освітньою громадськістю – перебудова школи “од нижчої до вищої на нових підвалинах європейської педагогіки” або створення “нової, творчої школи” [5, с. 131]. На сторінках статті “Замість передової” висловлювалося занепокоєння щодо виїзду з Києва Центральної Ради через захоплення влади більшовиками та впливу цього на створення вільної української школи. Звучала думка про те, що українське вчительство мало б згуртуватися довкола ідеї про створення української школи як національної основи української школи [3, с. 1].

Зі сторінок журналу перед нами постає образ С. Русової як активної громадської діячки. Так, одна із заміток інформує про те, що Софія Федорівна виступила з доповіддю “Національна школа” на Нараді в справі організації народної освіти в Україні (15–20 грудня 1917 р.) [4, с. 54]. З Додатків до журналу, присвячених діяльності ВУС, бачимо, що діячка, як правило, відкривала різні засідання ВУС.

З протоколів зібрань Всеукраїнської учительської спілки також дізнаємося про громадську діяльність С. Русової. Так, Софію Федорівну обрали почесним головою на одному із з’їздів (17 січня 1919 р.), де вона висловилася щодо передчасної смерті

члена Центрального бюро ВУС Б. Дорошкевича, ініціювала перейменування вулиці Столипінської на честь відомого українського діяча І. Стешенка, взяла активну участь в обговоренні законопроекту про шкільне управління [6, с. 11–13].

За підписом голови Центрального бюро ВУС у журналі було надруковано звіт громадської вчительської організації від 15 серпня 1917 р. й до 1 січня 1919 р., де зустрічається інформація про діяльність С. Русової. Зокрема, зазначено, що на І Всеукраїнському вчительському з'їзді 5–6 квітня 1917 р., проведеному Товариством шкільної освіти, Софія Федорівна виступила з доповіддю про необхідність організації українського вчителства [17, с. 18]. На І Професійному вчительському з'їзді 13–15 серпня 1917 р. було обрано постійне Центральне бюро у складі 9 членів (С. Русова, П. Холодний, Ф. Сушицький, О. Дорошкевич, Л. Білецький, М. Олячук, О. Омшанський, С. Романюк, А. Бакалінський) і 3 кандидатів (М. Сімашкевич, С. Черкасенко, Д. Капустянський). Очолила його С. Русова [17, с. 25].

Отже, журнал “Вільна українська школа” є джерелом вивчення творчої спадщини і діяльності Софії Федорівни Русової в добу Української революції (1917–1920). Передусім вважаємо її безпосередню участь серед відомих освітян у створенні та діяльності Всеукраїнської учительської спілки, органом якої і був зазначений часопис, вагомим внеском у реформування шкільної освіти, розбудову української держави. Саме журнал “Вільна українська школа” об'єднав освітянську громадськість довкола ідеї створення національної системи освіти в руслі кращих вітчизняних та європейських традицій. З його сторінок черпаємо інформацію про наукову діяльність (статті щодо підвалин розбудови національної освіти, бібліографічні дані про нові праці педагога), активну громадську діяльність С. Русової (виступи на різних заходах, участь в обговоренні важливих питань реформування освіти), редакторську роботу діячки в освітянському журналі. Її ідеї щодо побудови шкільної освіти на національному, демократичному, виховному, гуманістичному, дитиноцентрованому принципах, викладені в журналі “Вільна українська школа” майже 100 років тому, набувають особливої актуальності й в умовах розбудови особистісно орієнтованої освіти України. Про це йтиметься в наших історико-педагогічних студіях.

Література

1. Антоненко Н. Б. Русова Софія Федорівна / Н. Б. Антоненко // Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. : у 2 кн. / ред. О. В. Сухомлинська. – К., 2005.
Кн. 2. – 2005. – С. 136–145.
2. Бібліографічно-інформаційний ресурс “Русова Софія Федорівна (18.02.1856–5.02.1940)” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.library.edu-ua.net. – Назва з екрана.
3. Замість передової // Вільна українська школа (ВУШ). – 1918 (рік перший). – № 5–6 (січень–лютий). – С. 1–2.
4. Народа в справі організації народної освіти на Україні (15–20 грудня 1917 р.) // ВУШ. – 1918 (рік перший). – № 5–6 (січень–лютий). – С. 53–56.
5. Нова школа в Українській Республіці (1917) // ВУШ. – 1917 (рік перший). – № 3–4 (листопад–грудень). – С. 130–131.
6. Протоколи Пленуму 2-го З'їзду Делегатів Всеукраїнської учительської спілки 15–18 січня 1919 року // ВУШ. – 1918–1919. – № 6–7 (січень–лютий). – С. 8–17.
7. Родников В. Огляд української дитячої літератури / В. Родников // ВУШ. – 1918 (рік перший). – № 10 (червень). – С. 335–340.
8. Русова С. Дещо з філософії виховання / С. Русова // ВУШ. – 1918 (рік перший). – № 10 (червень). – С. 306–316.
9. Русова С. Микола Лисенко / С. Русова // ВУШ. – 1918–1919 (рік другий). – № 4 (серпень–грудень). – С. 233–235.
10. Русова С. На день реформи шкільних округ / С. Русова // ВУШ. – 1917 (рік перший). – № 3–4 (листопад–грудень). – С. 178–179.
11. Русова С. Націоналізація школи / С. Русова // ВУШ. – 1917 (рік перший). – № 1 (вересень). – С. 3–7.
12. Русова С. Позашкільна освіта / С. Русова // ВУШ. – 1917 (рік перший). – № 3–4 (листопад–грудень). – С. 166–169.
13. Русова С. Позашкільна освіта / С. Русова // ВУШ. – 1918 (рік перший). – № 8–9 (квітень–травень). – С. 226–227.

14. Русова С. Федеративна ідея в творах Шевченка / С. Русова // ВУШ. – 1918 (рік перший). – № 7 (березень). – С. 97–101.

15. С. Р. Шевченко і малі діти / С. Русова // ВУШ. – 1918 (рік перший). – № 7 (березень). – С. 114–115.

16. Софія Русова – педагог, державний діяч, просвітитель : до 155-річчя від дня народження : біобібліогр. покажч. / Нац. акад. пед. наук України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського, Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя ; упоряд.: А. М. Доркєну, Т. В. Лога ; наук. ред.: П. І. Рогова, А. М. Доркєну ; наук. консультант, авт. вступ. ст. Є. І. Коваленко. – К., 2010. – 175 с. – (Сер. "Видатні педагоги світу"; вип. 6).

17. Sprawozdania Centralnego Biura Всеукраїнської Учительської Спілки від 15 серпня 1917 р. до 1 січня 1919 р. // ВУШ. – 1918–1919. – № 6–7 (січень–лютий). – С. 18–30.

УДК 37.013:374(477) 19”

ФОЛЬКЛОР ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Дяков І. В.

У статті висвітлюються окремі погляди С. Русової на роль етнопедагогіки, зокрема фольклору, на виховання особистості. Подаються думки, статті, праці просвітительки щодо національного виховання у сім'ї, дитячому садку, школі, позашкільному закладі. Характеризується просвітницька діяльність С. Русової у напрямі українізації освіти, через рідну мову, побут, казку, пісню, мистецтво, свято тощо. Аналізуються розроблені педагогом основні підходи до народного виховання, які на її думку, можуть забезпечити усебічний розвиток як дитини, так і дорослого.

Ключові слова: етнопедагогіка, фольклор, націоналізація, національне виховання, народна освіта, етнопедагогічні традиції.

В статье освещаются отдельные взгляды С. Русовой на роль этнопедагогика, в частности фольклора, на воспитание личности. Подаются мысли, статьи, труды просветительницы по национальному воспитанию в семье, детском саду, школе, внешкольном учреждении. Характеризуется просветительская деятельность С. Русовой в направлении украинизации образования, через родной язык, быт, сказку, песню, искусство, праздник и т. д. Анализируются разработанные педагогом основные подходы к народному воспитанию, которые, по ее мнению, могут обеспечить всестороннее развитие как ребенка, так и взрослого.

Ключевые слова: этнопедагогика, фольклор, национализация, национальное воспитание, народное образование, этнопедагогические традиции.

The article highlights Sofia Rusova's views on the role of ethnopedagogy, in particular, folklore in personality development. It presents the educator's thoughts, articles, works on national education in the family, kindergarten, school, children's institution. Sofia Rusova's educational activities are characterized by ukrainization of education through the native language, ways of life, fairy-tales, songs, art, festivities, etc. The author analyzes Sofia Rusova's main approaches to public education that she considered instrumental in ensuring all-round development of children and adults.

Key words: ethnopedagogy, folklore, nationalization, national education, public education, ethnopedagogic traditions.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне суспільство, на думку В. Кременя, це суспільство, у якому людина балансує між традиційною культурою, економізацією та прагматизацією соціокультурного простору [3]. Іноді його називають деформованим, знівельованим, таким, що втратило усталені моральні цінності та норми. А ще це суспільство інформаційне. У зв'язку з такими обставинами виникає багато проблем, пов'язаних із вихованням особистості, які слід враховувати у проектуванні виховного процесу сучасних навчально-виховних закладів.

Одна із таких проблем полягає у прагненні особистості до свободи, жити в просторі посткультури, тобто поза місцем знаходження, поза національною традиційною культурою. З метою її розв'язання, на нашу думку, слід проектувати такі системи виховної роботи, які б враховували традиції та досвід минулого, сприяли б успішній життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, на основі тих норм і цінностей, які продукує це суспільство, з урахуванням моральних норм, що випливають із традиційної культури.

У цьому контексті цікаво дослідити культурні та етнокультурні традиції, їх педагогічний аспект, а також погляди педагогів минулого щодо використання етнопедагогічних традицій у вихованні молодого покоління.

Серед таких педагогів освіти особливе місце займає Софія Русова. Цінним у її творчості є не тільки праці з історії педагогіки й психології, а й досить сучасні, актуальні погляди на загальні проблеми освіти та виховання. Також важливими є педагогічні ідеї Русової щодо використання етнопедагогіки, зокрема й фольклору у системі позашкільної освіти, концепцією якої вона обґрунтувала, працюючи в уряді УНР.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення проблеми. Проблема вивчення творчості Софії Федорівни Русової знайшла відображення в дисертаціях, у яких, зокрема, аналізуються її освітня діяльність та педагогічні погляди (І. Пінчук), участь у просвітницькому русі (Г. Груць), творча спадщина періоду еміграції (О. Джус), різні аспекти внеску діячки в розвиток дошкільної педагогіки (В. Сергеєва, Н. Малиновська, З. Нагачевська, О. Пшеврацька), її дидактичні (О. Таран) та філософсько-освітні погляди (О. Пеньковець), громадсько-політична діяльність (Л. Гонюкова).

Над проблемою виховання особистості засобами етнопедагогіки працювали класики вітчизняної педагогіки (М. Стельмахович) та інші сучасні вчені (А. Богуш, В. Бойко, В. Кононенко, І. Проценко тощо).

Піднімалась дана проблема й у наукових розробках Н. Григор'євої (формування соціально-етичних норм поведінки учнів засобами етнотикету), Х. Касимової (використання прислів'їв і приказок у вихованні гостинності дітей старшого дошкільного віку в сім'ї), С. Литвиненко (гуманістичне виховання першокласників засобами української народної казки), О. Кисельової (морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору).

Разом з тим погляди Софії Русової на роль фольклору та інших засобів етнопедагогіки, що формують (утворюють) позашкільне виховне середовище зростаючої особистості, потребують подальшого дослідження.

Формування цілей статті. Ми ставимо за мету проаналізувати погляди С. Русової щодо місця фольклору у вихованні особистості.

Внесок Софії Федорівни в педагогічну науку багатоаспектний: її глибоко цікавили проблеми теорії виховання, дидактики, історії розвитку педагогічної думки як вітчизняної, так і різних країн світу.

Статті С. Русової з різних питань освіти можна знайти на сторінках багатьох тогочасних педагогічних і громадсько-політичних періодичних видань. Серед них – журнали “Вестник воспитания”, “Украинская жизнь” (Москва), “Русская школа”, “Образование”, “Украинский вестник” (Петербург), “Земский сборник Черниговской губернии”, газети “Громадська думка” та “Рада” (Київ) та ін. Незважаючи на те, що після подій 1905–1906 рр. з'явилася можливість вільніше висвітлювати педагогічні проблеми на шпальтах періодики, серед українських освітян визріває думка започаткувати власне педагогічне видання. Зауважимо, що тоді в Росії була велика кількість російськомовних педагогічних газет і журналів, але українські вчителі не мали жодного рідномовного періодичного фахового видання.

Проблема створення такого журналу особливо загострилась наприкінці першого десятиріччя ХХ ст. Адже після заборони Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти та “Просвіт” український педагогічний часопис був потрібен не тільки як трибуна, з якої можна пропагувати певні ідеї, а й як нова форма об'єднання прихильників боротьби за національну освіту [12].

Порушуючи питання націоналізації школи, вона говорить, що навчання перш за все має проводитись рідною мовою учнів, складається в програму з найближчих до життя наук, спирається на народну словесну, мистецьку та музичну творчість. У такій школі лунає пісня народна, красуються різні народні вироби, і це все утворює таку атмосферу в школі, яка дає психічне задоволення учням, сприяє вільному розвитку їх духовних сил [8, с. 294].

Аналізуючи праці С. Русової, пересвідчуємося, що в пісні, казці, народному жарті педагог вбачала міцний фундамент формування чуттєвої сфери особистості. На думку вченої, ніщо так не підносить дитину до усвідомлення духовності, ідеалу правди, добра, справедливості, як лагідна мамина пісня, казка, розповідь про життя близьких і рідних їй людей, власне, все те, що розгортається в житті в позаурочний час.

Тому й підвалинами націоналізації школи, підкреслювала С. Русова, бувають завше два начала. “Перше – це безпосередня націоналізація педагогічних засобів

виховання і навчання, цебто рідна мова викладу та зміна програми з тенденцією внести ті науки, які сприяють формуванню громадської національної свідомості, зокрема історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музику, співи, орнаментику. Друга підвалина національної школи – це єднання її з людиною, бо школа вже не стоїть самітньо, мов острів, серед села, мов відокремлена від села фортеця русифікації, пригноблення людяності, а весело одчиняє двері й вікна селянському життю: це центр освіти на селі, центр не тільки морального, а й політичного не в розумінні діяльності тієї чи другої партії, а політично-громадського виховання, без якого не розвиватиметься нове життя” [8, с. 296].

У праці “Нова школа” Софія Федорівна наголошує на важливості проведення дитячих свят: “У кожнім святі треба єднати народне, національне, фольклорне із загальнокультурним і давати щось естетичне, красне й радісно-веселе. В радощах лежить усе світле, що зазнає дитина в своїй молодості, що дає потім втішний спомин дорослому” [13].

Ідеєю рідномовного фольклорного свята на основі народних творів Софія Русова розвиває в “Оповіданнях для малих дітей” (1913). Педагог звертала увагу на недостатнє вивчення проблеми шкільного свята в той період і одночасно наголошувала на необхідності звернутися до практики проведення таких свят, зокрема й релігійних, історичних, етнографічних. При цьому стверджувала, що саме в українській народній космології і термінології свят є багато торжеств, які пов’язані з ушануванням сил природи, пір року. Наприклад, звичай колядування – на різдвяні свята, русальні дні проводяться навесні, вшанування влітку свята Івана Купала та ін. Але, на жаль, у цей період національні утиски з боку російського уряду значно відбилися на розвитку таких свят. Адже подібні дитячі свята українського колориту заборонялися та переслідувалися урядом, тому що саме в них, як зазначала Софія Федорівна, “приховано багато архаїчно патріотичної краси”. Вона наголошувала на необхідності записувати вищезазначені народні свята в шкільні календарі і святкувати їх. Приводів для дитячих свят, на її думку, дуже багато [6].

На думку С. Русової, різноманітні народні свята, у яких діти, молодь, юнаки та дівчата беруть участь, дають багато цікавого та корисного для фізичного виховання. Послідовно й цілеспрямовано дотримуючись принципу націоналізації школи, вчена вказувала на необхідність у кожному святі “єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і давати щось естетичне, красиве й радісно-веселе” [10].

У своїх творах та виступах С. Русова зазначала, що свого часу значну увагу організації позашкільної освіти приділяла “Просвіта”. Її осередки організовували бібліотеки, друкували книжки та підручники українською мовою, поширювали її серед українського населення, організовували вечори та свята. Роботі “Просвіти” чинили всілякі перешкоди, часто не дозволяючи проводити заходи українською мовою з використанням національних традицій. Тому С. Русова [4] як палкий поборок національної моделі виховання брала активну участь в організації та роботі осередків “Просвіти”.

С. Русова твердо переконана, що національний виховний ідеал впливає з народних вірувань, звичаїв, традицій і базується на загальнолюдському, доповнюючи його тими рисами, які відповідають менталітетові українського народу [7].

Здійснення процесу виховання, як вважає педагог, потребує зваження на соціальні умови, культурно-етнографічні ознаки середовища, у якому проживає дитина, врахування її психологічних особливостей [5].

У своїх працях (“Дошкільне виховання”, “Теорія і практика дошкільного виховання”, “У дитячому садку” тощо), лекціях, численних виступах перед широким громадським загалом, педагогами, батьками С. Русова відстоювала демократичні засади побудови навчально-виховного процесу в створюваних у той час дошкільних закладах, закликала до розробки теоретичних і практичних питань побудови українського національного дитячого садка, переймалася вихованням і навчанням дітей рідною мовою на засадах народної педагогіки, дбала про надання національного духу вихованню дітей уже з наймолодшого віку [1].

С. Русова твердо стояла на тому, що школа, виховання в ній успішно можуть здійснюватися лише за умови, коли ця школа, це виховання будуть національними, народними [9].

У доповіді “Націоналізація позашкільної освіти у різних народностей Росії”, виголошеній нею на Всеросійському з’їзді освітян, Русова заявляла, маючи на увазі “націоналізацію” не в сучасному розумінні, а як вироблення національної освіти: “Першим кроком демократизації народної освіти повинна бути її націоналізація, оскільки лише націоналізуючи народну освіту, можна ввести її в свідомість народів, бо тільки рідна мова є найплотворнішим, найприроднішим органом думки для мільйонів людей” [9].

Одним із ефективних засобів національного виховання є фольклор, або народна творчість, – безпосередній спадкоємець найдавніших форм людської культури, що зберігає в кожну історичну епоху значення первинної художньої переробки сукупного життєво-практичного досвіду і є складним естетичним та соціальним явищем. У сучасних наукових дослідженнях розроблено як теоретичні, так і методичні аспекти залучення дітей до народної творчості. Охарактеризовано різноманітні жанри українського фольклору, як-от: думки, казки, оповідання, небилиці, прислів’я та приказки, загадки, скоромовки тощо. Кожна людина має “переробити” у власній душі цінності світової та вітчизняної культури. Тільки за цієї умови вона здатна визначити власні цінності, у яких її неповторна індивідуальність буде вести конструктивний діалог, відчувати причетність до загальнолюдських цінностей нації й усього людства” [8].

Висновки. Аналізуючи джерельну базу, можна зробити висновок, що С. Русова є творцем національної педагогічної концепції, яка ґрунтується на взаємопоєднанні народознавчого досвіду і наукової теорії. Стрижневими ідеями її праць є гуманізм, демократизм, природовідповідність виховання, які водночас є основоположними принципами народної педагогіки. Обізнаність педагога з народними традиціями, які мають високодуховний, моральний, трудовий, культурний, художньо-естетичний характер, знайшли відображення в багатьох її працях.

Оцінюючи погляди С. Русової на роль етнопедагогіки, зокрема й фольклору, скажемо словами О. Сухомлинської: “Прислухаймося ж до неї, котра, висуваючи на перше місце своє, національне, народне, толерантно, уважно й неупереджено ставилась до чужого, пропагувала, переносила на національний ґрунт те, що видавалось їй корисним, значущим для розвитку науки, освіти, культури” [11].

Варто констатувати, що русівський виховний ідеал – це виховання гармонійної людини на засадах любові й пошани до кращих національних традицій.

Література

1. Борисова З. Подвижница національного дошкільного виховання. До 150-річчя від дня народження С. Ф. Русової / С. Борисова, М. Мішовець // Дошкільне виховання. – 2006. – № 3. – С. 3–4.
2. Груць Г. С. Русова і просвітительський рух в Україні : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Груць Г. ; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 1999. – 20 с.
3. Кремень В. Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Кремень // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі : матеріали методичного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К., 2008. – С. 11–18.
4. Липецький О. Педагогічні погляди Софії Русової у контексті розвитку позашкільної освіти в Україні / О. Липецький // Просвітницька діяльність Софії Русової : збірник наук. праць Кам’янець-Подільського державного університету. – Кам’янець-Подільський : Аніома, 2007. – Вип. V. – Т. II. – С. 139–144.
5. Мирончук Н. Софія Русова про роль у національно-громадському вихованні особистості / Н. Мирончук // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2009. – № 4. – С. 142–145.
6. Олійник В. Шкільне свято як засіб виховання учнів у вітчизняній педагогічній думці другої половини XIX – початку XX ст. (К. Ушинський, М. Пирогов, С. Русова, Я. Чепіга) / В. Олійник // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2009. – № 4. – С. 181–184.
7. Приходько В. Педагогічні погляди Софії Русової / В. Приходько, М. Приходько // Просвітницька діяльність Софії Русової : збірник наук. праць Кам’янець-Подільського державного університету. – Кам’янець-Подільський : Аніома, 2007. – Вип. V. – Т. II. – С. 20–30.

8. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 304 с.
9. Русова С. Националізація внешкольного образования у разных народов России / С. Русова // Русская школа. – 1915. – № 3. – С. 240.
10. Русова С. Нова школа / С. Русова // Світло. – 1914. – Кн. 7–8. – С. 3–16.
11. Сухомлинська О. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки / О. Сухомлинська // С. Русова – видатний педагог, державний, громадський діяч України : матеріали Всеукраїнських пед. читань. – Чернігів, 1996.
Кн. 1 / відп. ред. Є. І. Коваленко. – 1996. – С. 1–7.
12. Федорченко В. Історія екскурсійної діяльності в Україні : навч. посібник / В. Федорченко, О. Костюкова, Т. Дьорова та ін. – К. : Кондор, 2004. – С. 28–33.
13. “Хрещена мати” української національної школи [Електронний ресурс] // Позашкілля. – 2009. – № 1 (25). – С. 32–34. – Режим доступу:
<http://ostriv.ua>. – Назва з екрана.

УДК 37(477)(092)

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОСТІ

Коваленко Є. І.

У статті автор подає видатного українського педагога Софію Русову як вченого педагога-реформатора, яка ввібрала всі прогресивні ідеї реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття, та розкриває інноваційну сутність її педагогічних ідей у процесі розбудови сучасної системи шкільної освіти в Україні.

Ключові слова: Софія Русова, реформаторський рух в педагогіці, педагогічні інновації, школа, вчитель.

В статье автор представляет выдающего украинского педагога Софию Русову как ученого педагога-реформатора, вобравшего все прогрессивные идеи реформаторской педагогики конца XIX – начала XX века, и раскрывает инновационную сущность её педагогических идей в процессе развития современной системы школьного образования в Украине.

Ключевые слова: София Русова, реформаторское движение в педагогике, педагогические инновации, школа, учитель.

The author presents prominent Ukrainian educator Sofia Rusova as a scientist and reformer, who embraced all progressive ideas of the reformatory pedagogy at the end of the 19th – the beginning of the 20th century, and reveals the innovative essence of her pedagogical ideas in the development of contemporary system of school education in Ukraine.

Key words: Sofia Rusova, reformatory movement in pedagogy, pedagogical innovations, school, teacher.

Вивчення педагогічної спадщини педагогів минулого пов'язане з прагненням вчених у минулому віднайти витoki провідних наукових ідей сучасності, адже історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі реформування сучасної системи освіти.

Педагогічна спадщина С. Ф. Русової як унікальне явище в історії освіти України характеризується тим, що вона одночасно була ідеологом, методологом, організатором освіти, вченим-аналітиком, педагогом, психологом, методистом. Саме вона відіграла визначну роль у розвитку педагогічної освіти в Україні. Її ім'я стає зіркою першої величини у світлому сузір'ї видатних українських педагогів-сподвижників рубежу XIX–XX століть. Її велика творча спадщина увійшла в золотий фонд педагогічної науки й завжди актуальна. Цілком по-сучасному сприймається нині, як і колись, заклик Софії Русової працювати на благо українського народу: “Життя не жде, воно кличе нас до роботи. І доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми проведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації”.

Софія Русова сформувалася як педагог-науковець, ввібравши всі прогресивні ідеї реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX століття, які й сьогодні живлять педагогічну думку. Той період характеризувався бурхливим сплеском у педагогічній науці і практиці. Він був викликаний кризою в педагогіці, її неспроможністю формувати таку людину, яка б відповідала виховному ідеалу людини тієї епохи, який співзвучний сучасності: це мала б бути людина, яку відзначали б такі риси, як самостійність, ініціативність, творчість, внутрішня готовність взяти на себе відповідальність за власне життя, за суспільний прогрес. Результатом стало виникнення різних педагогічних течій і теорій. Спільним для всіх цих течій була заміна парадигми “школи навчання” на парадигму “школи активної, діяльної (трудової)” та парадигму “вільного виховання” чи їх поєднання.

Метою даної статті є спроба розглянути основні педагогічні ідеї Софії Русової крізь призму сучасності та розкрити їх інноваційну сутність у процесі розбудови сучасної системи шкільної освіти.

Творчу науково-педагогічну діяльність просвітителька поєднувала з державно-управлінською та громадською у сфері освіти в період, коли Україна виборювала свою незалежність і перед нею стояли ті ж завдання, що й сьогодні. Софія Русова сформувала концепцію національного виховання дітей і молоді, основні положення якої не втратили своєї актуальності і в наш час знайшли розвиток у Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді.

Україна сьогодні стала на шлях демократичного розвитку суспільства і формування ринкових відносин в умовах техногенної революції. І перед педагогічною наукою і практикою стоять такі ж невідкладні завдання, які стояли перед розвиненими країнами на початку ХХ століття, але в Україні вони ускладнені соціально-економічною та глобальною екологічною кризою – забрудненням води, повітря, продуктів харчування, підвищенням радіаційного фону, поширенням алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, СНІДу. Подальший розвиток життя на планеті вчені пов'язують з вихованням молоді на засадах гуманізму, толерантності, діалогу культур. Це є актуальним і для України. Саме з вихованням молоді пов'язані надії на зміцнення держави, розвиток демократії, економічне піднесення і процвітання, підвищення добробуту народу. Проголошений ще Софією Русовою культ особистості і сьогодні зобов'язує педагогів переосмислити виховні технології, основні ідеї яких базуються на засадах гуманістичної педагогіки.

До основоположних ідей Софії Русової, які сформувалися під впливом реформаторського руху в педагогіці і, на наш погляд, є інноваційними у навчально-виховній практиці навчальних і позашкільних закладів, відноситься й педоцентричний підхід до організації навчально-виховного процесу. Думка про те, що центральною фігурою у виховному процесі повинна бути дитина, що вона є сонцем, навколо якого обертається весь педагогічний процес, сформувалася у загальних рисах у Ж.-Ж. Руссо і була розвинена в кінці ХІХ – на початку ХХ століття Дж. Дьюї як протиположна традиційній, авторитарній педагогіці, що відводила визначальну роль в організації виховного процесу вчителю, програмі, підпорядковуючи їм дитину. Всі праці Софії Русової пронизує педоцентричний підхід до виховання. Сьогодні педоцентричний підхід до виховання є подальшим, вищим розвитком принципу природовідповідності. Прогресивними є ідеї С. Русової щодо вивчення особливостей розвитку кожної дитини, її інтересів, прагнень, здібностей, створення умов для природного росту і розвитку кожної дитини, її вільної пізнавальної і трудової діяльності, створення умов для саморозвитку, самонавчання і самовиховання, осмисленого визнання нею своїх можливостей і життєвих цілей. Заслужують на увагу її думки стосовно того, що вивчення дітей, їх розвитку слід проводити не з метою селекції, а для визначення міри допомоги, максимально можливої індивідуалізації, опори на життєвий досвід дитини, створення для неї ситуацій успіху, що формує у вихованців почуття віри у себе, свої можливості, прагнення до самовдосконалення своєї особистості. Всі ці ідеї знаходять свій розвиток у розробці технологій особистісно зорієнтованого виховання, концептуальні засади якого розробляються академіком І. Д. Бехом.

Важливою є й її ідея щодо пріоритету виховання над навчанням. На основі аналізу розвитку історії педагогіки на основі культури С. Русова зазначала, що в усі часи, з моменту виникнення школи як соціального інституту, пріоритетним було виховання людини відповідно до того виховного ідеалу, який панував у суспільстві. Яскравим прикладом може бути афінська і спартанська системи виховання, система лицарського виховання в середньовіччі, у якій практично навчання у нашому розумінні було відсутнім. З часом навчання починало займати все відчутнішу роль у діяльності закладів освіти. Проте С. Русова звертала увагу на те, що видатні педагоги минулого визначали пріоритетність завдань виховання над навчанням. Так, Я. А. Коменський говорив: якщо вихованець встигає у знаннях, але відстає у моральності, то він більше відстає, ніж встигає; а К. Д. Ушинський свою фундаментальну працю назвав "Людина як предмет виховання". Ця ж думка є наскрізною у творах С. Русової. Такий же підхід характеризує і практику шкіл нового типу, педагогічні колективи яких прагнуть створити багате освітньо-виховне середовище. Масова ж школа все ще залишається дидактичною, і зусилля вчителів в основному спрямовані на організацію навчальної діяльності учнів.

У працях С. Русової акцентується увага на тому, що школа має бути центром організації життя дитини. Це означає, що педагогічний процес школи є соціальною системою, яка передбачає загальну мету виховання, її конкретизацію на основі вивчення учнів, їх інтересів, поглядів, організацію діяльності і виховного середовища, з постійним вивченням виховних впливів на дитину, корекцію її поведінки з залученням всіх доступних засобів – сім'ї, учнівського колективу, педагогічного колективу, засобів масової комунікації, масової культури, позашкільного спілкування і т. д. Ця ідея вперше чітко була сформульована американським філософом і педагогом Дж. Дьюї, який проголосив гасло: школа – це суспільство в мініатюрі, це соціальна община. Цю ідею розвиває й С. Русова, прагнучи до створення у закладах освіти відповідного виховного середовища, створення школи, яка б стала осередком дитячої культури, її другим домом, “хатою радості” для дитини, де дитина не лише навчається, а спілкується з друзями, трудиться, має можливість задовольнити свої потреби та інтереси.

Працю С. Русова визначає як важливий засіб і основу виховання. Вона зазначає, що у недалекому минулому центром виховання дитини була сім'я. Участь дітей у праці, їх діяльність виступала джерелом розвитку їх уявлень, основою набуття ними корисних знань, орієнтації в навколишньому світі, була джерелом їх соціального виховання, бо через пристосування до існуючого світу засвоювалися форми поведінки, прагнення бути корисним членом суспільства. Школа у той час була без особливої шкоди для справи виховання відносно невеликим додатком до сімейного виховання – для навчання грамоти і рахунку. З індустріалізацією виробництва і відчуженням праці від сім'ї остання втрачає можливості включення дитини у трудовий процес. Це спричинює негативні наслідки виховання молоді. У зв'язку з цим у педагогіці утверджується думка, що необхідно поглибити взаємодію сім'ї і школи з трудового виховання, покласти трудовий метод в основу організації навчально-виховного процесу. Ці ідеї на початку століття прозвучали у працях Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, П. Блонського, Р. Штайнера, С. Русової та ін. Залучення вихованців до продуктивної праці формує у них такі якості, як самоповага, відповідальність, організованість, дає можливість переживати почуття радості від творчості, власної цінності. На жаль, сьогодні недооцінюється праця як виховний засіб і не знаходиться втілення та подальшого розвитку той прогресивний досвід у цій галузі, що має наша педагогіка і, зокрема, праці С. Русової.

Позитивну оцінку дала С. Русова і такий виховний технології, як шкільне самоврядування, яке на початку ХХ століття розвинулося у практиці прогресивних шкіл США, Німеччини, Англії та інших країн Європи і поширювалося на такі напрямки роботи школи: активна участь дітей у вирішенні питань внутрішньшкільного життя; організація праці – виконання у шкільних майстернях замовлень населення, робіт для задоволення власних потреб; випуск власної шкільної газети (як правило, щотижневика), у якій висвітлювалися новини шкільного і міського (чи сільського) життя; організація учнівських клубів та об'єднань; організація зв'язків із зовнішнім світом – зустрічі з вченими, державними і громадськими діячами тощо.

Сьогодні школи мають певний досвід організації учнівського самоврядування, конкретні, специфічні для кожної школи форми його організації, органи самоврядування. Практика показує, що участь вихованців у органах самоврядування розвиває у них організаторські і лідерські якості, ініціативу, формує відносини взаємної відповідальності, громадську думку. Історичний досвід вчить, що система учнівського самоврядування не виникає стихійно, а є кропіткою організаційно-педагогічною працею, що передбачає допомогу вихованцям у визначенні найдоцільніших форм і структури учнівського самоврядування, довіру, інструктаж і навчання активу, підтримку у виконанні прийнятих рішень і т. п. І, по-друге, форми учнівського самоврядування не є постійними, вони змінюються, розвиваються, як і все шкільне життя.

Як педагог-психолог С. Русова відзначила, що діти-підлітки впливають один на одного сильніше, ніж дорослі на дітей. Саме на цій ідеї, з її точки зору, має базуватися діяльність дитячих і молодіжних клубів, організацій і об'єднань, історія яких сягає античної епохи, часів Українського ренесансу – зокрема Києво-Могилянської академії, розвитку світового скаутизму та пласту в Україні. На цю закономірність вперше у вітчизняній педагогіці звернув увагу К. Д. Ушинський. Він писав: “Той моральний вплив наставника на хлопчика далеко не дорівнює тому, що його мають

хлопчики один на одного. Школа становить громаду, яка має свою громадську думку, таку ж сильну, як і думка світу, навіть сильнішу... отже, найважливіше створити і підтримувати високоморальний тон між вихованцями. І перетворити на знаряддя добра цю громадську думку, яка діє могутньо в усякому напрямі. Якщо громадська думка школи піднеслась до того, що між вихованцями вважається ганьбою обдурити, низькістю зловживати довір'ям, тоді значна частина дисципліни може бути надана самим вихованцям..." [4, с. 38].

С. Русова зазначала, що група, що об'єднується добровільно, – це основний провідник соціальних цінностей, групових норм для дітей, що входять до неї. Це винятково сильний канал впливу на особистість, на формування її ідеалів. Серед цінностей у підлітків і юнаків високе місце посідають цінності молодіжної субкультури, тому важливо прилучити їх до виховного процесу, педагогізувати їх.

У наш час як за кордоном, так і в практиці України набуває поширення інноваційний метод освіти "рівний – рівному" як певна виховна технологія, коли молода людина оволодіває знаннями, набуває соціального досвіду в ході спілкування з ровесниками. Особливо цінний досвід використання цієї технології у впровадженні здорового способу життя, утвердженні моральних ідеалів.

Як провідна ідея крізь всі праці С. Русової проходить віра у потенційні творчі можливості дитини. Вона вказувала на суттєві індивідуальні відмінності у розвитку дітей, але водночас висловлювала думку, що всі діти від природи є здатними до навчання і виховання, до творчої діяльності. Так, С. Русова писала, що у нервовій системі кожної дитини залишається велика кількість клітин нерозвинених, недозрілих, залишаються невикористаними певні можливості, а може, їх розвиток сприяв би творенню генія. Різниця між мозком генія і звичайної людини не в кількості клітин, а в їх розвитку. Тому вчена головною метою нової української школи вважала збудження й надання змоги виявитися самостійним творчим силам дитини.

Сьогодні й у вітчизняній, і в зарубіжній педагогічній науці ця ідея утвердилася, проте вона ще не повністю усвідомлена практичними вчителями, серед яких побутує думка, що здатність до творчості є винятковий дар. Тому актуально звучать її думки щодо факторів формування творчої особистості, необхідності утвердження розвивальної парадигми освіти, ролі позашкільної освіти у розвитку творчих здібностей вихованців, вимог до особистості вчителя. Основою становлення творчої особистості є впровадження в практику закладів освіти принципу свободи. С. Русова простежує розвиток цієї ідеї в історичному аспекті. Вона писала, що пошуки шляхів формування творчої особистості в історії розвитку педагогічної думки велися з давніх часів. Вже давні мислителі (Сократ, Платон та ін.) творчість пов'язували з вільною діяльністю людини. Французький гуманіст епохи Відродження М. Монтень першим серед освітніх принципів називає принцип свободи, вважаючи великою педагогічною помилкою, коли учнівську молодь постійно опікають, привчають до допомоги, в результаті якої вона втрачає свободу і власну силу. Позбавлена права на сумніви вже у юному віці, вона стає рабом. М. Монтень закликав учителів відмовитися від насилля і примусу у вихованні. У кінці XVIII століття у педагогічному романі Ж.-Ж. Руссо виразно прозвучали ці ж думки про необхідність надання вихованцю свободи, про створення умов для природного саморозвитку закладених у ньому потенцій. Пізніше ідея вільного виховання була підхоплена Л. Толстим (Росія), Елен Кей (Швеція), М. Монтессорі (Італія), К. Вентцелем, С. Шацьким (Росія), Р. Штайнером (Німеччина), С. Френе (Франція). Американське прогресивістське виховання (Дж. Дьюї та ін.), розвиваючи ідеї педоцентризму, значною мірою спиралась на положення теорії вільного виховання (організація занять за інтересами, збільшення питомої ваги самостійної навчальної діяльності учнів з наданням можливості вибору занять, зокрема дальтон-план, впровадження у навчальний процес проєктивних методик). В Україні ці ідеї репрезентували С. Русова та її однодумці. "Свобода виховання, – зазначала С. Русова, – не значить необмеженість бажань, а є лише вільне виявлення всього, що є в дитині найкращого, що найліпше сприяє тому, щоб з учнів стали особи дужі, лояльні, правдиві, люди з ясним розумом, чулим серцем і міцною волею" [2, с. 299].

Утвердження в психолого-педагогічній науці положення про те, що особистість формується у діяльності і що для формування певних рис особистості необхідно її включити у діяльність, яка вимагає прояву цих якостей, настійливо вимагає включен-

ня у навчально-виховний процес ситуацій свободи дій учнів, їх ініціативи, самостійних рішень. Тільки таким чином може формуватися досвід творчої діяльності.

Останнім часом значно зріс інтерес до проблеми свободи у вихованні. Актуально звучать думки С. Русової стосовно того, що протиставлення парадигми вільного виховання, в основі якої природний саморозвиток, самотворення особистості, її досвіду, інтересів, прагнень і здібностей, і парадигми школи навчання, основаної на дисципліні, є помилковим. Педагогіка XXI століття повинна будуватися на використанні позитивного досвіду цих парадигм. Переважна більшість сучасних виховних і освітніх технологій базуються на ідеях вільного виховання.

С. Русова ще на початку XX століття закликала до співробітництва учасників педагогічної взаємодії. Такими учасниками вважаються вчителі і учні. Щодо навчання, то, безперечно, саме вони складають основу взаємодії, хоч важливою є і роль батьків. С. Русова звертає увагу на те, що стосовно виховання дитини, то історична практика розглядає цю проблему ширше, відносить до учасників виховного впливу передусім батьків і родичів дитини (дідуся і бабусю, вуйка і тітку та ін.), духовного наставника (священника, ксьондза) і духовних батьків – хрещених дитини. Саме ця категорія учасників педагогічного впливу традиційно опікувалася душею дитини, її духовним катарсисом, емоційним благополуччям та гармонією з навколишнім світом і з самим собою. Тому вважаємо доцільним рекомендувати нашим сучасним педагогам звернутися до педагогічної спадщини С. Ф. Русової щодо ролі і значення широкого родинного оточення та релігії у формуванні духовної моральності людини.

Не втратили свого значення й думки С. Русової щодо вимог до особистості вчителя (педагога), його майстерності. Вихователь (вчитель), говорила С. Русова, має бути людиною творчою, якщо він ремісник – то це найтяжче ремесло. “Вчитель має не лише вчити учнів, але й виховувати їх характер. А найголовніше – зміцнювати їх волю і викликати свідоме відношення до своїх обов’язків, почуття відповідальності” [2, с. 239]. С. Русова ставила високі вимоги до теоретичної підготовки вчителя. Його науковим підґрунтям мають бути знання з філософії, соціології та етики, психології, анатомії, фізіології та антропології. Особливу роль вона відводила психології, зазначаючи, що “більшість наших помилок у вихованні лежить у замалому знанні психології” [3, с. 10].

Вплив особи вчителя, на переконання С. Русової, шириться далеко за мури школи, він сприяє економічному й моральному розвитку не тільки доручених офіційно учителеві дітей-школярів, а й їх батьків, їх родин. Сучасно звучать її слова: “Такої постаті вчителя, постаті нового Моїсея, що виводить свій народ з тенет темряви, несвідомості, поневолення – до нового життя, вимагає сучасний стан України від учителя тої єдиної школи, де має вчитися весь український народ без жодних соціальних обмежень” [2, с. 240].

Виділені нами педагогічні ідеї С. Русової у педагогічних технологіях сьогодення не існують ізольовано. Вони взаємопроникають, взаємозумовлюють і взаємодоповнюють одна одну. Ці ідеї не є й новими, вони лише потребують осмислення і втілення їх у життя в тих нових умовах, в яких нам доводиться виховувати молоде покоління.

Література

1. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія : навч. посіб. / уклад. і автори вступних статей Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; заг. ред. Є. І. Коваленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 1997. – 320 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / С. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 2008. Кн. 3. – 2008. – 240 с.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. Т. 1. – 1983. – 488 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Атрощенко Тетяна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.
2. **Байбакова Ольга Олександрівна**, аспірантка кафедри педагогіки і психології ДВНЗ “Ужгородський національний університет”.
3. **Безлюдна Віта Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
4. **Бейгер Галина**, доктор педагогіки Державної вищої професійної школи в Хелмі (Польща).
5. **Белан Владислав Юрійович**, молодший науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
6. **Березівська Лариса Дмитрівна**, доктор педагогічних наук, професор, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського.
7. **Білуха Тамара Іванівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.
8. **Борисюк Світлана Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Бурнос Євгенія Юріївна**, старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
10. **Бутурлим Тетяна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, учитель вищої категорії Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.
11. **Ветрова Ольга Дмитрівна**, викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
12. **Ворона Наталія Олександрівна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.
13. **Головня Владислава Олександрівна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.
14. **Гуренко Ольга Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, завідувач кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.
15. **Гуцан Леся Андріївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України.
16. **Денисюк Олена Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.
17. **Дяков Інна Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
18. **Жданович Юлія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України.
19. **Зінченко Тетяна Василівна**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Ївженко Юрій Васильович**, завідувач сектору соціальної роботи Інституту модернізації змісту освіти МОН України.
21. **Качалова Тетяна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

22. **Киричок Інна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

23. **Кияниця Зінаїда Петрівна**, кандидат педагогічних наук, заступник директора Міжнародної благодійної організації “Партнерство “Кожній дитині”, м. Київ.

24. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

25. **Козубовський Ростислав Володимирович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ “Ужгородський національний університет”.

26. **Козубцов Ігор Миколайович**, кандидат технічних наук, професор РАЕ, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу проблем розвитку інноваційних технологій Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації.

27. **Коляденко Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.

28. **Конончук Антоніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

29. **Коргуник Юлія Василівна**, молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії інтернаціоналізації вищої освіти Київського університету імені Бориса Грінченка.

30. **Костіна Валентина Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

31. **Литвиненко Валерія В'ячеславівна**, магістрантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

32. **Кузів Марія Зіновіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. завідувача кафедри німецької мови Тернопільського національного економічного університету.

33. **Лісовець Олег Васильович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

34. **Мисак Богдан Павлович**, доцент Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, методист, викладач вищої категорії професійного політехнічного ліцею м. Івано-Франківська, підполковник запасу Збройних сил України.

35. **Ніколаску Інна Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогічних інновацій Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

36. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

37. **Носова Крістіана Вагіфівна**, аспірантка ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

38. **Овчаренко Ольга Василівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри прикладної психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

39. **Останіна Ніна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

40. **Павлик Надія Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.

41. **Падалка Ольга Іванівна**, старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) Рівненського державного гуманітарного університету.

42. **Пахомова Лідія Валеріївна**, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Комунального закладу “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради.

43. **Пилипенко-Фрицак Наталія Анатоліївна**, викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету.

44. **Петрочко Жанна Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України.

45. **Петушкова Лариса Антонівна**, спеціаліст з навчально-методичної роботи Міжнародної благодійної організації “Партнерство “Кожній дитині”.

46. **Повідайчик Михайло Михайлович**, кандидат економічних наук, доцент, декан математичного факультету ДВНЗ “Ужгородський національний університет”.

47. **Повідайчик Оксана Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ “Ужгородський національний університет”.

48. **Попович Ірина Євгенівна**, старший викладач кафедри англійської філології ДВНЗ “Ужгородський національний університет”.

49. **Розвадовська Тетяна Вікторівна**, магістр, керівник проектів та програм у відділі рекрутингу та студентської кар’єри Українського католицького університету.

50. **Савченко Тетяна Олександрівна**, асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету; аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

51. **Сайко Наталія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

52. **Сидорчук Марина Степанівна**, асистент проектів Міжнародної благодійної організації “Партнерство “Кожній дитині”, викладач кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

53. **Сойма Наталія Дмитрівна**, аспірант кафедри соціології та соціальної роботи ДВНЗ “Ужгородський національний університет”.

54. **Струтинська Тетяна Романівна**, викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”.

55. **Сурсаєва Інна Станіславівна**, здобувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д. К. Заболотного.

56. **Шевчук Марина Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

57. **Школяр Лілія Володимирівна**, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”.

58. **Хлєбк Світлана Ростиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1, 5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 6 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень) і **ключові слова**.
- 5) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки" Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Заява

Я (Ми) _____
автор (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201__ р.

Підпис