МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД І СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Колективна монографія

Умань
Видавець «Сочінський М. М.»
2020

УДК 37.013.42(02)
П 86

Рекомендовано до друку Вченою радою
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(протокол засідання Вченої ради № 5 від 30 жовтня 2020 р.)

Рецензенти:

Митник О.Я., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова;

Рассказова О.І., доктор педагогічних наук, професор, завдувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради;

Кучер Г.М., кандидат педагогічних наук, начальник Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради.

Науковий редактор: *Сафін О.Д.* – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Колектив авторів:

Бахмач Л., Вайнола Р., Балашова С, Головко Н., Кос О, Костюшко Г., Левицька Л., Міхеєва О., Неїжпапа Л., Соляник М., Жихорська О., Макеєва О., Тимцуник Ю., Сі Цзечень, Сопівник І., Ясточкіна І., Тептюк Ю., Сафін О., Матрос О., Мірошниченко Н., Левченко Н.. Калюженко А., Скочко М., Молоченко І., Чупіна К., Швець В., Песоцька Ю., Аністрова Л., Бездень В., Щубелка Н., Бровко Т., Вакуленко О., Вольчева Г., Козак Ю., Юрченко А., Кравченко О., Міщенко М., Хуртенко О., Коляда Н., Резніченко І., Філатова Ю., Щубелка Н., Албул І., Коваленко О.

Психологічний супровід і соціально-педагогічна робота в закладі освіти: теорія та практика: колект. моногр. Умань: Видавець «Сочінський М. М.», 2020. 395 с.

Колективна монографія є результатом співпраці закладів вищої освіти, закладів повної загальної середньої освіти, закладів оздоровлення та відпочинку в теоретичному узагальненні та висвітленні практичного досвіду психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу учасників освітнього процесу, а також підготовці відповідних фахівців. Монографія рубрикована за темами: «Професійна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах закладу вищої освіти», «Соціально-психологічна підтримка осіб з інвалідністю», «Інноваційні соціально-педагогічні технології в умовах оздоровлення та відпочинку».

Наукове видання буде корисним викладачам закладів вищої освіти, учителям, соціальним педагогам, психологам, соціальним працівникам, педагогам-організаторам, а також студентам, які здобувають фах зі спеціальностей «231 Соціальна робота», «232 Соціальне забезпечення», «053 Психологія», «011 Освітні педагогічні науки».

©Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2020

ISBN 978-617-7986-06-4

Зміст

Розділ І **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНІМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ** 6

Бахмач Л.
Значення самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти 6

Вайнола Р.
Фактори створення сприятливого освітнього середовища закладу вищої освіти 12

Балашова С., Головко Н.
Метод проектів у науково-дослідній діяльності студентів у закладах вищої освіти 21

Кос О.
Особливості виховання у студентів гуманістичних цінностей 29

КостюшкоГ.
Формування творчості здобувачів освіти на засадах українських народних традицій 38

Левицька Л.
Культура педагогічної взаємодії в системі професійно-етичних цінностей викладача вищої школи 43

Міхеєва О.
Профілактика булінгу в закладах освіти 56

Неїжпапа Л.
Підготовка соціальних педагогів до роботи з батьками здобувачів освіти 67

Соляник М.
Організаційно-методичне забезпечення підвищення ефективності технології соціально-педагогічної підтримки сімей у складних життєвих обставинах 75

Жихорська О.
Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти 90

Макеєва О.
Формування професійної культури майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки 102

Тимцуник Ю.
Підготовка майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності 116

Сі Цзечень
Особливості застосування методу проектів у роботі закладів вищої освіти 129

Сопівник І.
Актуалізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до реабілітації екологічних біженців 139
Ясточкіна І.
Ґендерні аспекти консультування в соціально-педагогічній діяльності 147
Тептюк Ю.
Розвиток стресостійкості соціальних працівників: від результатів експерименту до методичних рекомендацій 157
Сафін О.
Інтервізія як засіб підготовки майбутнього психолога до консультативної роботи 166
Розділ ІІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ 183
Матрос О.
Історія розвитку інклюзивної освіти в Україні 183
Мірошниченко Н.
Інтегроване навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами: проблеми, задачі, перспективи 208
Левченко Н., Калюженко А.
Працевлаштування молоді з інвалідністю в Україні: законодавчий аспект 220
Скочко М.
Історичні аспекти розвитку соціальної допомоги сільському населенню на українських землях 230
Молоченко І.
Роль громадських організацій у наданні соціальних послуг людям з інвалідністю 242
Чупіна К.
Соціально-психологічна реабілітація осіб з інвалідністю засобами інклюзивного туризму 250
Швець В.
Мистецтво як засіб соціально-психологічної реабілітації 260
Песоцька Ю.
Інклюзивна освіта: протидія булінгу 295
Розділ ІІІ ІННОВАЦІЙНІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ 306
Аністратова Л.
Особливості формування тимчасового дитячого колективу в

умовах рекреації 306
Бездень В., Щубелка Н.
Інклюзивний простір у сфері дитячого оздоровлення та відпочинку: із досвіду Державного підприємства «Український дитячий центр «Молода гвардія» 314
Бровко Т.
Технологія ситуативного моделювання на уроках математики в тимчасовому колективі 323
Вакуленко О.
Сучасні підходи до ресоціалізації неповнолітніх, які мають проблеми із законом 328
Вольчева Г., Козак Ю.
Проектна діяльність як інноваційна технологія національно-патріотичного виховання серед дітей та молоді 338
Вольчева Г.
Форум-театр як засіб формування конструктивної поведінки підлітка в конфліктній ситуації 347
Вольчева Г., Юрченко А.
Навчально-практична рольова гра як метод підвищення рівня професійної майстерності педагога 354
Кравченко О., Міщенко М., Хуртенко О.
Синдром емоційного вигорання в педагогів-організаторів та його психокорекція 358
Резніченко І.
Формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів як організаторів дитячого відпочинку в умовах табірного літа 368
Філатова Ю.
Методи театральної педагогіки як засіб розвитку дитячої творчості в умовах дитячого закладу оздоровлення та відпочинку 375
Щубелка Н.
Особливості педагогічної практики в умовах рекреації 382
Коваленко О.
Агресивні прояви у поведінці підлітків та їх психопрофілактика 389

Розділ І

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНІМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бахмач Людмила
кандидат педагогічних наук
місто Краків, Польща

ЗНАЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Самостійна робота студентів є важливим і невід'ємним складником освітньої діяльності закладу вищої освіти. Роль її у забезпеченні ефективної професійної підготовкий особистісно горозвитку майбутніх фахівців постійно зростає. Підготовка кваліфікованих фахівців з вищою освітою, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до компетентної і ефективної діяльності за своєю спеціальністю на рівні європейських і світових стандартів, можлива за умови підвищення ролі самостійної роботи студентів, посилення значення роботи професорсько-викладацького складу, керівництва ЗВО, факультетів і кафедр щодо розвитку навичок самостійної роботи студентів, стимулювання професійного зростання студентів, виховання їхньої творчої активності.

У педагогіці самостійна робота постійно перебуває в полі зору й досліджується як вітчизняними так і зарубіжними науковцями: Ф.-А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський, А. М. Алексюк, Н. В. Кузьміна, В. О. Онищук, С. У. Гончаренко, М. М. Солдатенко, В. К. Буряк, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков, Н. Г. Сидорчук, В. В. Ягуповтаін.. В основному дослідники розглядають самостійну роботу як різноманітну і багатогранну індивідуальну пізнавальну діяльність учнів, студентів, хоча кожен з них по-своєму визначає її зміст.

Самостійна робота є дуже широким поняттям, у тлумаченні якого сформувалися різні підходи, що зумовлено відмінностями в розумінні сутіцього явища. Так, Н. Г. Дайрівважав, що самостійною є робота, яка виконується без сторонньої допомоги на основі власних знань, умінь, життєвого досвіду, рівня сформованості мислення [5]. Розглядаючи самостійну роботу саме із цих позицій, вчений виокремлював в ній такі

ознаки: відсутність сторонньої прямої допомоги; опора на власні знання, уміння, переконання, життєвий досвід, світогляд, використання їх під час розгляду питання й розв'язання його по-своєму, вираз особистого ставлення, висловлення власної аргументації, вияв ініціативи, творчого початку; зміст роботи – освітнє, виховне, логічне – є важливим, повноцінним і тому збагачує того, хто навчається, викликає напругу мислення та його розвиток [5].

Самостій нанавчальна робота, як зазначено у педагогічному словнику С. У. Гончаренка, – це «різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності учнів, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або вдома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без йог обезпосередньої участі. Реалізаці яцих настанов вимагає від учнів активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань» [4, с.297]. Найбільшпоширеними видами самостійної роботи вчений визначив: роботу з підручником, навчальними посібниками, дидактичними матеріалами, персональним комп'ютером, розв'язання задач, виконанняв прав, написання рефератів і творів, самостійні спостереження, лабораторні роботи, дослідницька діяльність, конструювання, моделювання, виконання трудових завдань. За дидактичною метою самостійну навчальну роботу учнів у словнику розподілено на чотири групи: 1) підготовчі; 2) тренувальні; 3) узагальнювально-повторювальні; 4) контрольні. На думку науковця, педагогічна ефективність самостійної навчальної роботи значною мірою залежить від якості керівництва нею вчителем, який опрацьовує систему завдань і чітко визначає мету кожного, навчає учнів прийомів розумової праці, інструктує учнів перед виконанням завдання, спостерігає за ходом класної самостійної навчальної роботи учнів, своєчасно надає допомогу учням у подоланні труднощів і виправленні помилок, підводить підсумки, аналізує й оцінює результати кожної роботи

П. І. Підкасистий, вивчаючи функції самостійної роботи, дійшов висновку, що вона виступає «в ролі специфічного педагогічного засобу організації і керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі» [7, с. 154]. Він розглядав самостійну роботу як «засіб організації та виконання визначеної пізнавальної діяльності; формує в них на кожному етапі його руху від незнання до знання необхідний об'єм і рівень знань, навичок та вмінь, для вирішення певного класу пізнавальних задач і відповідного переходу від нижчого до вищого рівня розумової діяльності; виробляє в особи психологічну установку на самостійне систематичне

поповнення своїх знань і вироблення умінь орієнтуватись в потоці наукової інформації під час розв'язування нових пізнавальних задач; є найважливішою умовою самоорганізації і самодисципліни в оволодінні методами пізнавальної діяльності; є найважливішою зброєю педагогічного керівництва і управління самостійною пізнавальною діяльністю в процесі навчання» [7, с.149].

Ю. К. Бабанський відзначав самостійну роботу як дидактичний засіб навчання, за допомогою якого вчитель організовує діяльність учня. Навчання може здійснюватися під опосередкованим керівництвом вчителя, що створює сприятливі умови для самостійних розумових операцій, самостійно орієнтуватись у навчальному матеріалі і дає змогу учням працювати індивідуально. Завдяки цим специфічним рисам самостійна робота активізує мислення, допомагає свідомому і міцному засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок із самоосвіти, розвиває їхні пізнавальні здібності [3].

Організацію самостійної роботи вчені розглядають здебільшого у закладах середньої освіти, а поняття «самостійна робота студентів» немає і дотепер. Так, наприклад, А. І. Кузьмінський звертає увагу на те, що «самостійна робота студента – це навчальна діяльність студента, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі» [6, с. 309].

А. М. Алексюк разом із вченими А. А. Аюрзанайном та В А. Козаковим визначали самостійну роботу як «будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання дидактичної мети в спеціально відведений для цього час» [1, с. 6-7]. Самостійну роботу вчені розглядали як основний засіб засвоєння ним навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Важливого значення набувають дослідження А. Алексюка, В. Бєлікова, В. Бондаря та інших, які спрямовані на подальше вдосконалення форм і методів організації самостійної роботи студентів у закладах вищої школи. Вони вважають, що самостійна робота є основним засобом засвоєння студентами навчального матеріалу і самостійна пізнавальна діяльність студентів здійснюється у процесі її виконання. Самостійну роботу вчені розглядають як дидактичний засіб навчання, за допомогою якого викладач організовує діяльність студента і на заняттях, і під час виконання домашніх завдань. При цьому навчання здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, що створює сприятливі умови для самостійних розумових операцій, самостійного орієнтування у навчальному матеріалі і дає змогу студентам працювати в індивідуальному

темпі. Завдяки цим специфічним рисам самостійна робота активізує мислення студентів, допомагає свідомому і міцному засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок із самоосвіти, розвиває їхні пізнавальні здібності.

На нашу думку, вагомий вклад в тлумачення сутності поняття «самостійна робота» зробив відомий український вчений А. М. Алексюк. Він вважав, що самостійна робота здебільшого виступає чи не єдиним способом виховання самостійності студентів у набутті знань та розвитку особистості [2]. Самостійність у здобутті знань проявляється лише завдяки власній діяльності, з появою внутрішньої потреби у знаннях, пізнавальних інтересів, захопленості. У цьому розумінні самостійності неможливо навчитися. Таку самостійність, стверджував вчений, можна лише формувати у процесі виховання та навчання.

Самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організацію власної самоосвіти, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості.

А. М. Алексюк не тільки приділяв значну увагу організації самостійної роботи студентів, але й вивчав передовий досвід закладів вищої освіти із залучення студентів до різноманітних форм її організації. Він вважав, що всебічний розвиток студентів суттєво сприяє організації самостійної роботи студентів.

Аналіз наукових джерел дає підстави вважати, що до основних видів самостійної роботи відносяться: робота над підручником, навчальними посібниками, першоджерелами на лекціях, семінарах і в поза лекційний час (конспектування, реферування, складання тез тощо); над конспектом лекцій перед ними і після них; над документами, у лабораторіях, на практичних заняттях; розв’язання задач, виконання вправ, самостійні спостереження, написання творів та переказів, підготовка доповідей, наукових повідомлень, переклад спеціальної літератури, виконання завдань з креслення, різного роду індивідуальних завдань, курсових та дипломних робіт, залучення студентів усіх курсів до активної науково-дослідної роботи різної складності тощо.

Велику увагу науковці приділяють самостійній роботі студентів, яка передбачає оволодіння вміннями та навичками організовувати власну самоосвіту, у структурі якої виділяють аудиторну та поза аудиторну працю; методи їх навчання, контроль знань, рівень вихованості, здатності до самореалізації. Основне завдання вищої школи - забезпечення

систематичної самостійної роботи студентів, підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, розвиток мислення тощо.

Вчені поділяють самостійні роботи на роботи репродуктивного типу, творчі і комбіновані, тобто такі, що включають елементи творчості і репродукції [2]. Методи навчання мають дуже широку сферу застосування як у галузі професійної, так і не професійної педагогіки. Вони виступають не тільки формою руху пізнавальної діяльності студентів, а й формою руху їх творчої діяльності, пов'язаної з управлінням пізнавальної діяльності студентів з боку викладачів і кафедр. Самостійна робота студента забезпечується інформаційно-методичними засобами (підручники, навчально-методичні посібники, конспекти лекцій, комплекти індивідуальних семестрових завдань, комп'ютерні навчальні комплекси, методичні рекомендації з організації самостійної роботи та виконання окремих завдань, які повинні мати також і електронні версії) та матеріально-технічними засобами, передбаченими робочою програмою навчальної дисципліни.

Таким чином, можна стверджувати, що самостійна робота студентів – це творча діяльність, яка сприяє формуванню творчої особистості, таких її вмінь, як:

- окреслення проблеми та її формулювання;
- висунення гіпотези, пошук, знаходження і здійснення способу її перевірки;
- вибір або самостійна розробка методики;
- аналіз даних, формулювання висновків;
- передбачення можливостей щодо використання одержаних результатів.

А. І. Кузьмінський зазначав, що навчання у закладі вищої освіти – це створення надійного фундаменту для подальшої самостійної пізнавальної діяльності протягом усього життя [5, с. 310].

Дослідивши і проаналізувавши особливості самостійної роботи у закладах вищої школи можна зробити висновки, що :

1. У сучасних умовах слід значно збільшити обсяг консультативної роботи викладачів, особливо доцентів, професорів, розглядаючи її як важливу складову частину їх викладацького навантаження.
2. Доцільно ретельніше вивчати досвід їх роботи у порівнянні з тим, що б ввести спеціальні посади академічних консультантів.
3. Найретельнішим способом слід узагальнити позитивний досвід передових ЗВО, професорів, доцентів щодо посилення регулювання методологічної ролі лекцій у організації самостійної роботи студентів.

4. Розвивати далі істотно гуманістичну спрямованість роботи вищої школи, слід посилювати дружнє, доброзичливе, дбайливе ставлення викладачів до студентів, активно створюючи умови, за яких студенти найкращим чином усвідомлять необхідність самоосвіти, самостійної роботи [2].

Методично грамотно організована самостійна робота сприяє формуванню у студентів інтелектуальних якостей, необхідних майбутньому спеціалістові, виховує стійкі навички постійного поповнення своїх знань, самоосвіти, сприяє розвитку працелюбності, організованості й ініціативи, перевіряє дисциплінованість тощо.

Одним із головних завдань закладу вищої освіти є розвиток пізнавальної активності студентів, виховання у них вимогливості до себе, бажання і потреби працювати творчо, постійно поповнювати й удосконалювати свої знання. Вміння самостійно засвоювати і творчо застосовувати знання на практиці є важливим показником загальної і професійної підготовки випускників ЗВО.

Самостійна робота формує навички самостійної діяльності взагалі, що є конче необхідним у будь-якій професійній діяльності, виробляє здатність самостійно приймати відповідальні рішення, знаходити оптимальний варіант зі складних ситуацій. Самостійна робота відіграє також і важливу виховну роль.

Найбільш ефективними методами перевірки і контролю успішності знань студентів є такі: 1) метод спостереження викладача за роботою студентів під час аудиторних та поза аудиторних занять; 2) метод усної перевірки та контролю знань; 3) метод письмових робіт; 4) метод практичних робіт; 5) метод програмованого контролю [2].

Самостійна робота як сукупність дій суб'єкта навчання передбачає: визначення власної мети та завдань і планування шляхів їх досягнення; мотивацію, визначення процесу дій з обраним предметом і самоконтроль та корекцію дій для досягнення заздалегідь визначеної мети.

Таким чином, можна зробити висновки, що єдиного тлумачення «самостійна робота» не має, але як свідчить аналіз наведених визначень, дослідники розглядають самостійну роботу як: різновид діяльності, що стимулює активність, самостійність студентів, їхній пізнавальний інтерес; основу самоосвіти, імпульс до подальшого підвищення кваліфікації; систему заходів чи низку педагогічних умов, що забезпечують керівництво самостійною діяльністю студентів; самостійну професійну діяльність, що може здійснюватись і в навчальній аудиторії, й у виробничих умовах; поза аудиторних. Самостійній роботі слід відводити більше часу, адже саме під час її виконання розвивається творче мислення, вдосконалюються

професійні вміння й навики. Організація самостійної роботи передбачає опосередковану роль викладача через створення умов навчальної діяльності, включення студента до системи діяльності як суб'єкта, здатного свідомо й цілеспрямовано діяти, набувати адекватних щодо виконаних дій результатів, сприяє логічному переходу від здібностей, умінь, знань і навичок, що формуються під час вивчення конкретної навчальної дисципліни до загальних, потрібних майбутньому фахівцю. Завдяки самостійній роботі відбувається перехід від переважно виконавчої репродуктивної діяльності до пошукового, творчого начала, здійснюється індивідуалізація та диференціація професійного фахового навчання й розвитку особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. Н., Аюрзанайн А. А., Пидкасистый П. И., Козаков В. А. Организация работы студентов в условиях интенсификации обучения. Киев : ИСДО, 1993. С. 6-7.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник. Київ: ІСДО, 1993. 217 с.
3. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эфективности педагогических исследований: Дидактический аспект. Москва: Педагогика. 1982. 192с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головко. Київ: Либідь, 1997. 373,
5. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения. Москва: Просвещение, 1966. 440 с.
6. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 485 с.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : научн. пособие. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.

Вайнола Ренате

доктор педагогічних наук, професор кафедри «соціальної педагогіки», Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ФАКТОРИ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах реформування системи підготовки фахівців соціальної та освітньої сфери стає зрозумілим, що цей процес не повинен виступати пасивним віддзеркалюванням соціального розвитку держави, він має бути спрямованим на активний пошук розв'язання нагальних соціальних проблем. Саме тому в основу підготовки фахівців в умовах закладу вищої освіти мають бути закладені принципи соціальної освіти, студентоцентризму, фасилітації. Вирішення цієї проблеми, розв'язання пов'язаних з нею теоретичних і методичних завдань потребує дослідження цілого комплексу її аспектів: обґрунтування підходів до визначення сутності та складових поняття «середовище закладу освіти», виявлення сприятливих умов соціалізації особистості в середовищі закладу вищої освіти, визначення факторів, що забезпечують суб'єктизацію студента як учасника освітнього процесу. Отже перед педагогічною наукою постає завдання вивчення підходів до функції середовища в розвитку особистості, зокрема освітнього. Освітнє середовище в даному ракурсі представляє собою багатофакторну структуру, яка акумулює цілеспрямовано створювані умови взаємодії суб'єктивного світу особистості, що розвивається з його унікальними характеристиками (вибірковість переживань, пошук сенсів, потреба в самореалізації) і об'єктивного світу освітньої установи (індивідуальності викладачів і студентів, науково-педагогічні школи, предметно-просторове оточення, інформаційні потоки), в яких метою і цінністю стає підвищення власної суб'єктності на основі знаходження свого роду «ніші» для реалізації свого особистісного потенціалу. Інтерес сучасних дослідників до феномену середовища багато в чому пояснюється зміною самої людини навколишнього середовища і розробкою систем особистісно-орієнтованої освіти. Ситуація розвитку особистості є виразом «середовищної» природи особистісної соціалізації індивіда, при якому змінюється підхід до управління процесами розвитку і саморозвитку особистості: педагогічна взаємодія здійснюється не через предметну діяльність, як це має місце при розвитку понятійного мислення, розумових дій тощо, а через створення певного середовища, в якій розгортаються життєво значущі ситуації та події, що детермінують прояви та розвиток особистості, зокрема, особистості студента. Визначаючи значення вищого навчального закладу як педагогічного середовища наголосимо увагу на тому факті, що результатом соціально-виховної роботи закладу вищої освіти має стати цілеспрямована підготовка студентської молоді до виконання соціальних функцій, до активної участі у соціальному розвитку,

безбар’єрної професійної та особистісної інтеграції в соціокультурне середовище громади, країни.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень даної проблеми дозволи засвідчити, що теоретичні засади соціального середовища як необхідної умови соціалізації особистості обґрунтовані В. Бєлоусовим, Л. Буєвою, П. Бурдьє, А. Дорошенком, М. Лукашевичем, А. Мудриком, С. Харченко та ін. Дослідженню освітнього середовища як різновиду соціально-виховного середовища присвячені роботи Ж. Петрочко, М. Шакурової та ін.; соціокультурного середовища − О. Джексон, А. Рижанової, О. Холоденко та ін.; освітнього середовища навчального закладу – М. Бартко, О. Бурим, Г. Мешко та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема освітнього середовища розглядалася багатоаспектно: в контексті гуманізації середовища (Є. Шиянов) та взаємодії різних типів середовищ (Н. Юнова); виявлялися способи конструювання середовищ з різною спрямованістю – на розвиток обдарованості (Н. Гафурова), з полікультурної (О. Гукаленко) та професійної (Т. Чернікова) спрямованістю; розроблялося створення комфортної, адаптивної, діалогічної (С. Бєлова) та ін середовищ. Водночас досліджувалася методологія середовищного підходу (Ю. Мануйлов, В. Сєріков).

Вагоме місце в розкритті порушеної проблеми посідають дослідження, що присвячені різним аспектам соціалізації студентів: в умовах регіонального освітнього простору (С. Савченко); діагностиці соціально-виховного процесу як умови соціалізації студента (Ж. Баб'як); педагогічні умови соціалізації студентів у позанавчальній діяльності (Г. Овчаренко); формуванню просоціальних особистісних смислів студентської молоді (Н. Грищенко).

Водночас у дослідженнях з проблем освітніх середовищ не повною мірою розроблені уявлення про їх природу та можливості їх цілеспрямованого проектування. Наразі необхідно подолати розрив між визнанням освітнього середовища фактором, що істотно впливає на розвиток фахівця, і недостатнім використанням середовищного підходу як методології дослідження, проектування і, відповідно, як однієї з технологій реалізації цілісного освітнього процесу закладів вищої освіти.

Отже, незважаючи на значне число наукових публікацій, що розкривають різні сутнісні аспекти середовища закладу вищої освіти, його функції та структуру, багато питань залишаються невирішеними, серед них і питання про фасилітаційний потенціал освітнього середовища закладу вищої освіти.

Проаналізовані нами, наукові дослідження [1; 3; 6; 10; 13] в галузі педагогіки, психології, філософії, соціології, культурології свідчать про те, що середовище визнається одним з провідних факторів розвитку особистості студента. В історичному аспекті уявлення про значущість середовищних факторів для розвитку особистості зазнало змін: від пріоритету середовищної детермінації розвитку індивіда (18-19-й століття), відповідно до якої «ми лише те, що роблять з нас оточують предмети» (К. Гельвецій) , до панування концепції виховання як «керованого розвитку», в якому нібито зведені до мінімуму всі випадкові фактори (20-е століття). Питання впливу середовища, як одного з факторів соціалізації індивіда і передумови його розвитку, здавалося вже одного разу вирішене, знову викликає інтерес дослідників.

Насамперед ми визначили, що енциклопедичне трактування поняття «середовище» розглядається як те, що знаходиться між об'єктами та виступає «посередником» між ними [7].

Два відображення контексту даного поняття пропонує І. Слободчиков, розглядаючи середовище: а) як сукупність умов, обставин, обстановка, яка оточує індивіда; б) як середину – серцевину – засіб – посередництво [14].

Ми відзначаємо, що окрім поняття середовище стосовно закладів освіти в наукових дослідженнях використовуються синонімічні поняття «освітній простір» (О. Бурим) [3], «простір світу дорослих» (І. Кон) [8], «пізнавальний простір» (О. Газман) [5].

Так О. Бурим, наголошуючи на значенні освітнього простору в процесі соціалізації особистості пропонує розглядати його як межи гармонізованого середовища, що підпорядковано завданням розвитку особистості і пропонує термін «школа соціального досвіду» [3, с.38].

Сучасний етап науково-педагогічних досліджень характеризується орієнтацією на цілісність і системність в оцінці факторів особистісного та професійного зростання фахівця, що необхідно спонукає звернутися і до середовищних феноменів. Аналіз досліджень свідчить про недостатню розробленість питань взаємозв'язку між функціями, властивими середовищ та їх структурною організацією. Зауважимо, що освітнє середовище в цьому сенсі формується більш індивідуально для кожної людини. В організованому просторі закладу вищої освіти студент знаходить своє середовище (культурне, референтне, професійне), свого роду власну нішу.

Аналіз досліджень дозволив відзначити, що нині існує ряд типологій освітніх сердовищ, що побудовні відповідно до таких позицій: відповідно до педагогічних функцій (дидактичне, виховне та інтелектуально-

розвивальне середовище);за профілем освітнього закладу, що визначає характер середовища (середовище закладу дошкільної освіти, закладу загальної середньої освіти (гімназії, ліцею), коледжу, закладу вищої освіти, регіональне-етнокультурне середовище); відповідно до організаційнихструктур, що містить освітнє середовище (середовище кафедри, факультету, установи практики); відповідно характеристик учасників освітнього процесу (середовище академічної групи, курсу, студентської громади, студентського самоврядування).

На думку більшості дослідників [1; 2; 4; 9; 10] до факторів освітнього середовища належать сукупність явищ і процесів, які в предметно-рекреаційному, просторово-часовому, інформаційному, комунікативно-діяльнісному, морально-психологічному або будь-яких інших аспектах пов'язані з освітнім процесом, виступають як його умова, передумова, предметно-дієва оболонка. У цьому сенсі проектування і створення освітнього середовища містить систему цілеспрямованих педагогів закладу вищої освіти щодо актуалізації таких психолого-педагогічних факторів, що гарантують підтримку особистісного та професійного розвитку та саморозвитку студентів, створення сприятливих педагогічних умов та відповідне змістово-технологічне забезпечення їх упровадження. Так А Артюхіна відзначала, що дослідження середовища як педагогічного феномену полягає у виявленні його специфічних можливостей як джерела професійного та особистісного досвіду, стимулів самореалізації майбутнього фахівця в професійно значущих спільнотах [1].

Нам більше імпонує підхід до визначення освітнього середовища закладу вищої освіти як цілісної єдності соціально створених умов, у яких: відбувається набуття соціального досвіду, засвоєння певних норм, властивих суспільству цінностей, способу життя, що забезпечують професійну та особистісну самореалізацію та самовираження студентів.

Ми приймемо за основу визначення освітнього середовища закладу вищої освіти, наведене М. Братко. Дослідниця визначає його як комплекс умов-можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб’єктів освітнього процесу [30, с.18].

На наступному етапі теоретичного аналізу ми вважали за доцільне визначити структурні одиниці поняття «освітнє середовище» стосовно закладу вищої освіти. Зауважимо, що у сучасних наукових джерелах

висвітлено два підходи щодо визначення структури освітнього середовища закладу вищої освіти: логічний та екстралогічний. За логічним підходом розглядають структури освітнього середовища – утворюючі середовища (навчальне, науково-дослідне, соціокультурне, квазіпрофесійне тощо) або компоненти (суб'єктний, ціннісно-цільовий, комунікативний, діяльністний, інформаційно-знаннєвий, ресурсний, інноваційний, організаційно-управлінський). Натомість екстралогічний підхід передбачає аналіз структури освітнього середовища за якісними характеристиками (дух, атмосфера, клімат, комфортність, доброзичливість, тощо).

Розгляд феномену середовища у вищому навчальному закладі було здійснено дослідниками в різних аспектах. Проте можна виокремити два базових підходи розгляду цього феномена: мотиваційно-стимулюючий та фасилітаційний.

Мотиваційний ефект дії освітнього середовища закладу визначає В.Новіков і трактує його як професійно та особистісно стимулююче середовище, сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних факторів вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку. Структуру освітнього середовища, на думку вченого, складають такі компоненти: ціннісносмисловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний [9].

Переважна більшість дослідників визначають освітнє середовище вишу через призму тих умов та можливостей, що створює заклад вищої освіти.

Так, у структурі середовища закладу вищої освіти за М. Братко виокремлені фактори прямої дії (джерела інформації, навчальне обладнання, що використовується в лабораторному практикумі, системи підтримки навчальної діяльності та спілкування), які при цьому стають тотожними засобам навчання, і фактори непрямої дії, що опосередковано впливають на засвоєння знань і розвиток студентів(наприклад, температура в приміщенні, освітлення таергономічнеустаткування навчального місця). Серед факторів, які діють поза рамками навчального процесу дослідниця виокремлює просторово-предметну організацію середовища (наприклад, оформлення рекреації картинами художників), так і особливо потужний фактор – спілкування в неформальнійатмосфері з вченими, прилучення до наукових шкіл і корпоративних традицій, взаємодія студентів один з одним.

Зокрема М. Братко пропонує такі структурні компоненти освітнього середовища закладу вищої освіти: особистісний, аксіологічно-смисловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-

предметний. Авторка наголошує, що особлива увага має приділятись створенню можливостей для формування і розвитку якостей особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії: мотивація досягнення успіху, подолання труднощів, активної життєвої позиції. Як правило такі умови є сприятливими для успішної соціалізації студентів в середовищі закладу, інтеграції в нові соціокультурні обставини. Тому ми називаємо такий підхід *фасилітаційним,* тобто підходом сприяння [2, с.11]..

Як створену систему педагогічних і психологічних умов і впливів, що надають можливості для розкриття інтересів і здібностей студентів розглядає освітнє середовище В. Панов. Автор наголошує, що дані умови можуть спрацювати відповідноі до притаманних кожному індивіду природних задатків та вимог вікової соціалізації. У структурі освітнього середовища дослідник розглядає діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний компоненти [10]. Також через «сукупність можливостей для задоволення професійно-освітніх потреб студента для становлення його професійної компетентності» визначає освітнє середовище закладу вищої освіти Л.Редько [11].

Близькою є позиція дослідника проблем соціалізації студентів С. Савченко у визначенні факторів впливу освітнього середовища закладу вищої освіти. Автор відзначає, що, по-перше, сам навчальний процес за змістом, формою, методикою, організацією має, безумовно, соціальний вплив на студента, бо: а) він протікає як у конкретних соціальних умов як міні-, так і макро-, так і у спеціально відведених для цього місцях, у відповідних формах, здійснюється певними методами; б) сама особа викладача виступає конкретним носієм певних соціальних ідеалів і цінностей є прикладом, зразком для наслідування; в) ілюстративний матеріал, який використовує викладач завжди має соціальний елемент, що в сукупності своїй створює адекватний міні соціум із початково-виховним та формувальним впливом на соціалізацію особистості студента. По-друге, призначення соціально-виховної роботи, що полягає у тому, щоб формувати у студентів відповідну життєву позицію навчати, привчити, пристосувати жити в конкретному соціальному середовищі та вміти робити адекватний вибір соціально-схвальної поведінки. По-третє, формувальний ефект мовленнєвої діяльності викладача, що присутній в усіх ланках навчально-виховного процесу, бо педагог ніколи не забуває, що результатом його діяльності повинна бути: а) сформованість світогляду, світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, переконання; б) оволодіння студентами певною сумою морально-соціальних цінностей,

що відповідають вимогам суспільства; в) сформованість відповідного рівня емоційно-почуттєвої сфери та ціннісних орієнтацій, які б позитивно впливали на довкілля та яке б гармонійно вміщало б у себе студента [12, с.406].

Основними факторами, які забезпечують формування сприятливого освітнього простору, за В.Ясвіним [13], виступають внутрішні та зовнішні чинники. До внутрішніх факторів, що сприятливо та стимулююче впливають на становлення освітнього клімату, треба зарахувати такі як: висока кваліфікація професорсько-викладацького складу; багаті традиції закладу освіти в галузі організації освітнього процесу, спортивні і культурні досягнення; наявність затребуваних напрямів підготовки кадрів; розвинена структура освіти після закінчення закладу вищої освіти: докторантура, аспірантура, пошукацтво, дисертаційні ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій; розгалужена мережа філіалів; наявність потенціалу додаткової професійної освіти; наявність баз практики студентів; надання закладу допомоги у працевлаштуванні випускників; наявність монографій, навчальних посібників і науково-методичних розробок, що друкуються за ініціативою власне викладачів; тенденції зі зростання обсягів науково-дослідної роботи тощо.

Базуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень з проблем освітнього середовища та його структурно-функціональних складових, ми будемо визначати освітнє середовище закладу вищої освітияк спеціально організовану, особистісно орієнтовану фасилітаційну систему підготовки майбутніх фахівців (мета, напрями, умови, змістово-технологічне забезпечення), у якій створюються сприятливі умови для оптимальної реалізації механізмів соціалізації, професійного та особистісного розвитку студентів [4, с.334].

Нами також визначено фактори впливу освітнього середовища закладу вищої освіти наособистісний та професійний розвиток студента, а саме:

- створення еталону суспільного життя, активне піднесення ролі соціально-виховних впливів на формування особистості студента;
- фасілітаційний характер освітнього середовища;
- конструктивність соціокультурного оточення,
- відповідність змісту освітнього процесу новітнім культурним, духовним. матеріальним запитам сучасного студенства;
- комплексний характер загально-педагогічної підготовки майбутнього фахівця;
- спрямованість навчально-виховного процесу на формування

особистості майбутнього фахівця;

- підвищення якості надання освітніх послуг майбутнім фахівцям в умовах закладу вищої освіти тощо.

Таким чином, нами здійснено теоретико-методичний аналіз проблеми середовища закладу вищої освіти. Дане середовище за функціями та ознаками-індикаторами визначено як освітнє. Встановлено, що освітнє середовище вищого навчального закладу в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях відображено як цілісна єдність соціально-психолого-педагогічних сприятливих умов, у яких: відбувається набуття соціального досвіду, засвоєння певних норм, властивих суспільству цінностей, способу життя; молодь знаходить своє покликання, обирає способи самовираження, самопізнання, самоосмислення, самовдосконалення, самореалізації. Подальшими перспективами наших досліджень буде виявлення напрямів взаємопроникнення освітнього середовища закладу вищої освіти та соціокультурного середовища міста.

Список використаних джерел

1. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: Монографиям. Волгоград: Издво ВолГМУ, 2006. 237 с.
2. Братко М.В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 2015.Вип. 1-2. С.11-18.
3. Бурим О.В. Образовательное пространство как фактор социализации школьника. *Соціальна педагогіка: теорія та практика,* 2006. №3. С.38.
4. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: монографія. Київ : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008.460с.
5. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. Новые ценности образования. М.: ИННОВАТОР, 1996.С. 10-39
6. Журавлева С.В. Исторический обзор становления понятия «образовательная среда» в педагогической науке. Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 48-56.
7. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремінь; Академія пед. наук України.Київ: Юрінком Інтер, 2008.1040с.
8. Кон І.С. Соціологія особистості.М.: Книга, 1964. 174 с.

9. Новиков В.Н. Электронный журнал «Психологическая наука и образование». URL: www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru 2012, №1

10. Редько Л. Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ростов н/Д, 1996. 27 с.

11. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. Спб.: Питер, 2007352 с.

12. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства. Луганск: Альма Матер, 2003. 406с.

13. Слободчиков В І. Структура і склад освітньої сфери: категоріальний аналіз. *Психологія навчання*. 2010. №1. С.4-24.

14. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365с.

Балашова Світлана
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Київський Національний Університет імені Тараса Шевченка

Головко Наталія
кандидат педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАУКОВО-ДОСЛІДНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розробку методу проектів здійснювали Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Д. Снезден, А. Папандреу, В. Монда, Д. Каттерік. Дослідження методу проектів як засобу реалізації особистісно орієнтованого навчання спостерігається у наукових доробках Т. Башинської, Л. Ботько,Т. Волковської, С. Сисоєвої, З. Таран, О. Коперника та ін.

Проектна технологія виникла ще в 20-ті роки XX століття в Сполучених Штатах Америки як метод проектів, теоретичні й методичні основи якого закладені філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатриком. Вони стверджували, що умовами успішного навчання є проблематизація навчального матеріалу, пізнавальна активність здобувача

освіти, зв’язок навчання з досвідом, організація навчання у формі ігрової чи трудової діяльності.

У сучасній педагогічній науці існує велика кількість визначень поняття «метод проектів». Так, наприклад, С. Гончаренко наголошував на тому, що метод проектів «це організація навчання, за якою учні набувають знань і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів» [1, С. 203]. Вчений вважав, що метод проектів базується на теоретичних концепціях прагматичної педагогіки. Метод проектів може забезпечити розвиток творчої ініціативи й самостійності учнів і сприятиме зміцненню безпосереднього зв’язку між набуттям знань і вмінь та застосуванням їх у розв’язанні практичних завдань.

С. Сисоєва зазначає, що метод проектів виступає як засіб реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії, спрямований на особистісне спілкування; на розуміння педагогом внутрішнього світу студентів; створює умови для розвитку мотивації у творчий навчальної діяльності; стимулює прагнення зрозуміти установки і погляди один одного [2].

Метод проектів є технологією організації освітніх ситуацій, спрямованих на розв’язання проблем, технологія супроводу самостійної діяльності студентів із розв’язання проблеми і поєднує пошуковий метод навчання, групові методи, рефлексивні, презентативні, дослідницькі, пошукові та ін.. Основною метою методу проектів є надання студентам можливості самостійного опанування знаннями в процесі вирішення практичних завдань чи питань, що потребують інтеграції знань із різних галузей, а дає можливість опанувати нові способи діяльності в соціокультурному середовищі.

Науковці зазначають, що проекти сприяють творчим та дослідницьким здібностям у процесі реалізації особистісно-орієнтованого навчання. Відповідно до цього, спільна проектно-творча діяльність визначається як спосіб реалізації особистісно-орієнтованої взаємодії, де студент реалізує свої можливості в спільно досягнутому продукті.

Перевагами даного методу є можливість одночасного формування багатьох базових професійних компетентностей. Метод проектів – це особлива форма взаємодії викладача та студента, спрямована на вирішення конкретної наукової проблеми або ситуації, що передбачає створення матеріального чи духовного продукту з метою формування у студентів проектної культури, професійних компетентностей, творчих навичок та умінь, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Враховуючи переваги методу проектів, можемо припустити, що його використання у процесі

навчання позитивно вплине на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Методика впровадження методу проектів або так званої проектної технології передбачає створення відповідної проблемної ситуації під час вирішення якої студенти, оволодівши певною сукупністю академічних знань, здатні засобами проектної діяльності показати як теоретичний бік розв'язання поставленої задачі, так і можливості практичного застосування отриманих результатів.

Мета використання методу проектів полягає у формуванні навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні студентів різного віку за допомогою інноваційних педагогічних технологій, якими передбачається самостійна (індивідуальна чи групова) дослідницько-пошукова діяльність студентів.

Основу методу проектів становить формування пізнавальних навичок у студентів, вміння незалежно конструювати свій багаж знань, орієнтуючись в інформаційному просторі, виховання власного критичного і творчого розумового процесу.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів, – індивідуальну, парну або групову. Домінуючі методи виконання проектів – творчий, дослідницький, рольово-ігровий, інформаційний, практико-орієнтований, перспективно орієнтований. Тривалість виконання роботи – короткострокова або довгострокова. Характер координації дій у процесі виконання проекту – безпосередня (жорстка, гнучка) або прихована (неявна, що імітує учасника проекту) координація. У процесі підготовки проектної роботи задіяні різні види діяльності – розумова, комунікативна, практична і презентаційна.

О. Тадеуш поділяє метод проектів на такі види: дослідницькі, творчі, рольові, інформаційні, ознайомчо-орієнтовні, практично-орієнтовані.

Дослідницькі проекти – домінуючою діяльністю є дослідницька, мають структуру, наближену до наукового дослідження, передбачають актуальність і формулювання проблеми дослідження, його предмета і об'єкта, розробку плану, шляхів вирішення, чітко визначені цілі, вибір методології і висунення гіпотез, застосування відповідних методів дослідження і джерел інформації, обробку і систематизацію та обговорення, одержаних результатів (тези, стаття, доповіді на наукові конференції, есе, аналітичні роботи, вивчення та узагальнення перспективного педагогічного досвіду, виконання дипломних робіт).

Творчі проекти не передбачають детально проробленої структури спільної діяльності, а лише домовленість про результати, які плануються

та форму представлення. Це може бути твір, фільм, газета, відеофільм, свято, гра, експедиція та інші. Оформлення результатів творчого проекту вимагає оформлення у вигляді сценарію відеофільму, плану твору, статті, репортажу, програми свята, дизайну, рубрик газети, альбому [3].

Рольові проекти – це проекти, у яких структура як і у творчих, залишається відкритою до завершення роботи. Характер і зміст проекту визначається відповідно до ролей учасників (літературні персонажі, вигадані герої). Ступінь творчості в цих проектах дуже висока і переважає рольова гра. Результати цих проектів намічаються на початку виконання або вимальовуються лише в кінці.

Інформаційні проекти спрямовані на збір, узагальнення та аналіз інформації про явище або об'єкт. Структура проекту включає: актуальність, мету, джерела інформації; обробку інформації (аналіз, узагальнення, зіставлення, висновки); результат (стаття, реферат, доповідь, відео тощо); презентацію (публікація, обговорення в телеконференції і т.д.).

Ознайомчо-орієнтовні проекти – вид інформаційних проектів, що інтегруються в дослідницькі проекти і є їх органічною частиною (модулем). Проводяться з метою інформаційного пошуку та аналізу. Структура подібна до предметно-дослідницького проекту, визначається: предмет інформаційного пошуку, поетапність пошуку з позначенням проміжних результатів; проводиться аналіз зібраних фактів, формулюються загальні висновки; пошук інформації з визначених напрямків, аналізованих фактів, узагальнення, висновки; загальний висновок, оформлення результатів (обговорення, презентація, зовнішня оцінка).

Практично-орієнтовані проекти передбачають, що результат діяльності їх учасників визначається на самому початку і зорієнтований на соціальні інтереси учасників. Проект передбачає чітко визначену структуру, сценарій діяльності учасників з визначенням їх функцій, участь кожного учасника в оформленні кінцевого продукту. У даному проекті важлива організація координаційної роботи та її поетапне обговорення; корекція зусиль як спільних, так й індивідуальних; організація одержаних результатів і впровадження їх в практику [3].

Проективна технологія ґрунтується на таких принципах: принцип активності у виборі завдань проекту та його опрацюванні; принцип життєвого, практичного характеру проекту, його суспільно-корисну установку; принцип інтересу учнів до роботи; принцип поєднання теорії з практикою, знань та умінь; принцип здатності проекту народжувати у

процесі роботи нові проекти; принцип здатності втілення проекту; принцип самостійності; принцип творчості; принцип колективної діяльності.

Основними вимогами до застосування методу проекту в освітньому процесі є: визначення проблемного завдання (ситуації), вирішення якого потребує критичного та всебічного аналізу у процесі його дослідження; теоретична, практична, пізнавальна значущість проекту; організація дослідницької роботи студентів (індивідуальна, парна, групова); формування змістової частини проекту із фіксацією поетапних результатів; вибір методів дослідження; збір, систематизація, аналіз інформації; обговорення результатів роботи (презентація, публікація, веб-сторінка, тощо); оформлення та презентація результатів; оцінювання проекту; висновки, визначення перспективних напрямів подальшого дослідження.

До етапів педагогічного проектування відносяться: *організаційно-орієнтовний, технологічно-реалізаційний, результативно-узагальнюючий, презентативно-творчий.*

Організаційно-орієнтовний етап. Функції викладача полягають у підвищенні мотивації учасників, формуванні мікрогрупи, наданні допомоги у визначенні мети і завдань проекту, розробці плану реалізації ідеї, визначенні критеріїв оцінки діяльності на всіх етапах. Завдання студента полягають: у визначенні мети і завдань проекту, розробці плану роботи, пошуку необхідної для початку роботи інформації.

Технологічно-реалізаційний етап. Викладач консультує по змісту проекту, допомагає в систематизації, узагальненні матеріалів, знайомить з правилами оформлення проекту, стимулює розумову активність студентів, відстежує практичні дії виконавців і оцінює проміжні результати кожного учасника, проводить моніторинг спільної діяльності. Студент збирає, аналізує й систематизує інформацію, обговорює її в мікрогрупах, висуває і перевіряє гіпотези, виконує практичну частину проекту, оформляє макет або модель проекту, проводить самоконтроль.

Результативно-узагальнюючий. Викладач консультує з питань підготовки звіту про виконану роботу, процедури захисту проекту, виступає в ролі експерта, аналізує виконану роботу, оцінює внесок кожного з учасників. Студент, у свою чергу, оформляє пакет документів, інформаційний стенд за результатами проекту, готує презентацію результатів роботи.

Презентативно-творчий. Викладач оцінює результати роботи. Студент, готуючи презентацію, повинен доповісти з таких основних питань: вступ (тема, мета, завдання навчального проекту), результати

навчального проекту, висновки. Презентація навчального проекту може бути представлена у формі постера, на якому автори в оригінальній формі подають добірку матеріалів (мультимедійна презентація, міні-підручник).

З метою диференціювання процесу навчання, поглиблення науково-дослідницьких знань студентів, розвитку творчості щодо сприйняття актуальних проблем і самостійного конструювання своїх знань, ми сформували перелік проектних завдань для студентів освітньо-наукової програми «Педагогіка вищої школи». Метою індивідуальних навчально-дослідницьких завдань (проектів) було самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента, розвиток навичок самостійної роботи.

Організовували діяльність студентів в декілька етапів.

З метою чіткості організації методу проектування ми визначили конкретну тему дослідження, індивідуальні завдання для дослідження, визначили заплановані результатів.

Для ефективності дослідження студенти були ознайомлені із методичними рекомендаціями, де вказувалась рекомендовані наукові джерела для самоосвіти, вимоги до якості проекту, форми і методи кількісної оцінки результатів, алгоритми проектування тощо.

Свої дослідження із обраної теми студенти оформляли відповідно до вимог: актуальність, необхідність, значущість обраного напряму; мета і завдання проекту; визначення етапів його реалізації; механізм реалізації; обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту; очікувані результати; оцінка та самооцінка виконаної роботи.

Критерії оцінювання проектів виступають як основа забезпечення якісної реалізації цілей проекту, вони повинні бути заздалегідь повідомлені студентам і визначатись індивідуально за самостійно виконане завдання. Для максимально якісного результату, ми розробили чіткі критерії оцінювання результатів роботи над проектом кожного учасника, а саме: глибина розуміння та усвідомлення цілей проекту та етапів роботи над ним; повнота висвітлення; логічність викладу; нестандартні підходи до рішення; оформлення інформації; комунікативна культура; культура мови під час презентації. Виступ студента перед комісією з проведення захисту проекту має бути ретельно підготовленим, стислим, містити такі компоненти: чітко поставлену проблему; обґрунтування її актуальності; визначення об'єкта, предмета, мети й завдань дослідження; окреслення методології та методики його проведення; відомості про структуру роботи; короткий виклад зроблених автором узагальнень, висновків, де наводяться

теоретичне і практичне значення отриманих результатів та можливі перспективи подальших досліджень.

Ми оцінювали успішність освоєння знань та універсальних умінь за результатами проектування, які виявляються під час публічного захисту проектів. Захист проектів відбувається у формі презентації (10-15 хв.), під час якої студенти представляють результати свої роботи, описують методи та прийоми, за допомогою яких було отримано інформацію, доповідають про проблеми, що виникли під час виконання проекту, демонструють набуті знання, вміння, творчий потенціал. Найважливішим здобутком, який отримують студенти у процесі захисту проектів є формування навичок публічного виступу та презентації результату своєї роботи (проектного продукту), підтвердження власної компетентності.

У процесі оцінювання ми враховували низку важливих показників якості проекту, а саме:

1.Чіткість формулювання мети і завдання проекту, складність досліджуваних у роботі проблем, відповідність логічної побудови роботи поставленим цілям і завданням.

2. Якість і глибина теоретико-методологічного аналізу проблеми; широта й адекватність методологічного апарату; якість критичного огляду наукових джерел, наявність наукової полеміки, посилань на наукові джерела та визначення власної думки студента-автора проекту.

3. Системність і глибина аналізу статистичних та фактичних матеріалів, наявність і переконливість узагальнень і висновків з аналізу, наявність і якість ілюстративних матеріалів у тексті роботи.

4. Наявність та логічний зв’язок заходів, що пропонуються для вирішення проблеми, що досліджується у роботі, з проведеному у роботі аналізом фактичних матеріалів, їх актуальність, реальність та наукова обґрунтованість, наявність альтернативних підходів до вирішення визначених проблем.

5. Науково-практична обґрунтованість розв’язання індивідуального творчого завдання, виявлені при цьому аналітичні та рефлексивні здібності.

6. Володіння культурою презентації, уміння стисло (в межах регламенту), послідовно й чітко викласти сутність і результати дослідження, здатність аргументовано захищати свої пропозиції, думки, погляди; повнота і ґрунтовність відповідей на запитання членів комісії, що приймає захист проекту, на зауваження і пропозиції, що містяться у рецензії на проектнуроботу.

Ми погоджуємось із науковцями з тим, що викладач повинен дотримуватись наступних основних вимог щодо використання проектно-дослідної технології, застосування якої під час навчання є показником високої кваліфікації педагога: наявність важливої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання; практична, теоретична, пізнавальна вагомість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів); використання дослідницьких методів; визначення проблеми досліджуваних завдань, що випливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки.

Таким чином, використання методу проектів передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність студентів, спрямовану на отримання самостійних результатів за консультативної допомоги викладача. Викладач здійснює управління такою діяльністю і спонукає до пошукової діяльності студентів, допомагає у визначенні мети та завдань навчального проекту, орієнтовних прийомів дослідницької діяльності та пошук інформації для розв'язання окремих навчально-пізнавальних задач. Метод проектів активізує творчі можливості особистості студента: його інтелектуальну та емоційну сферу, індивідуальні особливості, впливає на розвиток таких рис характеру як цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, комунікабельність, адаптивність, креативність, усвідомлення моральних цінностей. Крім того, цей метод спрямований на розвиток навичок співробітництва та ділового спілкування в колективі, передбачає поєднання індивідуальної самостійної роботи з груповими заняттями, обговоренню дискусійних питань.

Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що метод, який розглядається, спрямований на: вироблення самостійних дослідницьких умінь студентів; сприяння розвитку творчих здібностей і логічного мислення; об'єднання знань, отриманих у ході навчального процесу, й пошук нової, додаткової, інформації професійного спрямування; залучення студентів до аналізу й вирішення певних життєвих ситуацій і проблем.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головко. Київ: Либідь, 1997. 373,

2. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів: підручник для директора. Київ : Плеяди, 2005. №9-10. С. 25-28.
3. Тадеуш, О. М. Метод проектів як форма продуктивного навчання студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 29(39). С. 142-146.

Кос Ольга
асистент кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи факультету педагогічної освіти Національного університету ім. І. Франка

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Вивчення наукової літератури з досліджуваної теми дозволило нам виявити певні суперечності у вихованні гуманістичних цінностей молоді в закладах вищої освіти. Перш за все, навчально-виховний процес спрямований на розвиток розумових здібностей студента, збагачуванню їх теоретичних знань та практичних умінь, в той час, як потреби молодої людини спрямовані на пошук власних ціннісних орієнтацій, пошуку сенсу життя. По – друге, між недостатнім рівнем цілеспрямованої роботи закладів вищої освіти для створення умов успішного формування духовно-моральних цінностей і бажання студентської молоді перебувати у соціокультурному та професійному середовищі. Ціннісне спрямування вітчизняної системи освіти визначає свідоме сприйняття та засвоєння усіма учасниками навчально-виховного процесу сукупності відповідних знань, формування позитивних відношень до морально-етичних норм та прояв даних якостей у поведінці. У зв'язку з цим важливим є вивчення аксіології як основи виховання гуманістичних цінностей молоді. Аксіологія – це теорія цінностей, філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та про структуру ціннісного світу. В основі існування будь-якого суспільства, зокрема й окремої особистості, лежать національні, загальнолюдські, релігійно-духовні, гуманістичні, культурні, етичні, моральні цінності. І саме від того, чи керуватиметься дане суспільство чи конкретна людина такими цінностями, як добро, свобода, справедливість, солідарність, любов, демократія тощо, залежатиме як її особиста доля, так і майбутній добробут усього народу [2, с. 10].

Освіта є першим осередком, який повинен вчасно реагувати на будь-які зміни в суспільстві. На даному етапі становлення нашої держави є важливі такі принципи освітнього процесу: доступність, безперервність, рівність умов кожного громадянина до всіх форм і типів освітніх послуг, різноманітність. Співпраця України з європейським освітнім простором вимагає постійного вдосконалення вітчизняної системи освіти, впровадження ефективних нових шляхів підвищення якості навчання, а від так і формування духовно-моральних цінностей, менталітету особистості українського студента, майбутнього фахівця з подальшою життєвою і професійною перспективою.

Вітчизняні вчені погоджуються з тим, що освіта, процес навчання перестає бути коротким відрізком у житті людини, а стає постійним процесом. Це й зумовлює важливість формування у студентської молоді готовності до самоосвіти. Завдання педагога в даному процесі допомогти інтегрувати особистісні якості, здібності, мотивацію, знання, уміння, навички, які є необхідними для самоосвітньої діяльності. В результаті даного підходу студент отримає нові знання, уміння, навички, нові особистісні якості, нові погляди та переконання, які є важливі для нього.

Гуманізація закладів вищої освіти відбувається як процес набуття гуманістичними цінностями позиції пріоритетних в освітньому просторі. Інструментом гуманізації є аксіологізація як процес модернізації вищої освіти шляхом нарощення ціннісно-орієнтованої спрямованості виховання і навчання, створення умов для діалогу культур, трансляція цінностей культур світу, «розвиток креативно-ціннісних властивостей особистості, без яких неможливий акт творчості, самостійної діяльності людини, спрямованої на досягнення високих результатів, значних цілей життя, професійного зростання» [3, с. 6].

Проблема цінностей стала предметом дослідження таких українських науковців: Є. Артамонової, Н. Асташової, І. Беха, Є. Бондаревської, М. Боришевського, О. Вишневського, І. Зязюна, В. Жуковського, М. Кагана, М. Лещенко, О. Сухомлинської, В. Струманського, Б. Чижевського, Г. Шевченко та ін. Питання вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти обґрунтовано такими вченими, як Г. Ананьєв, С. Архангельський, А. Алексюк, С. Вітвицька, М. Євтуха, З. Єсарєва, В. Зінченко, В. Кремень, Б. Лихачов, Л. Хомич, Д. Чернилевський та ін. Про гуманістичні засади аксілогізації педагогічного процесу висловлюються наступні українські дослідники: В. Андущенко, Н. Гумерова, О. Демінська, В. Кір'якова, І. Котова, В. Красильникова, Ю. Пелех, В. Сластьонін, С. Смирнова Н. Ткачова, Е. Шиянов.

Термін «аксіологія» на початку XX ст. ввів французький філософ П. Лапі та пізніше застосував німецький філософ Е. фон Гартман. Вони виокремили новий і самостійний філософський розділ, що досліджував проблему ціннісних орієнтацій особистості. Однак, своє коріння аксіологічна проблематика сягає у філософських концепціях до сократівського періоду. В історії філософської думки широко представлені компоненти культурного простору, теоретичний аналіз ціннісної системи. Все ж, зупинимося детальніше на науково-педагогічному пізнанні українських вчених.

За твердженням В. Андрущенко та В. Кременя аксіологія як вчення про цінності повинна аналізувати природу походження цінностей з дослідженням характеру і структури людської діяльності. «Свій ціннісний світ людина будує в процесі предметно-практичної діяльності. Цінності виростали з нестатку як стану об'єктивної нестачі того, що потрібне для розвитку й існування індивіда. Потреба формувалась як усвідомлений нестаток, а потім трансформувалась в інтерес. На основі потреб та інтересів особистості формуються її уявлення про цінності [2, с. 3, 5-12].

Аксіологічний потенціал описав В. Сластьонін. Він присвятив свою роботу дослідженню науково-педагогічного пізнання, де воно не лише здійснюється з метою здобуття істинного знання, але й з ціллю повного задоволення соціальних потреб. Саме аксіологічний підхід виробляє механізм зв'язку між практичною діяльністю і пізнанням, створюючи можливість проаналізувати спрямованість особистості: «осмислення, визнання, актуалізацію та створення матеріальних і духовних цінностей, що складають культуру людства» та займатися завданням гуманізації суспільства [6, с.184].

Українська дослідниця Н. Ткачова вбачає реалізацію педагогічного процесу на аксіологічних засадах через постійний і неперервний вплив на свідомість, поведінку та почуття вихованця.

Про гуманістичні засади аксіологізації педагогічного процесу висловлюється і Н. Гумеров. Він трактує аксіологічний підхід до навчально-виховного процесу як ціле направлену педагогічну діяльність на «гуманістичний розвиток особистості як мети, суб'єкта, результату та головного критерію ефективності» [1, с. 79].

Схожі думки висловлює Л. Демінська. В її ідеї аксіологічний підхід ґрунтується на теорії про те, що абсолютною цінністю педагогічного процесу мають бути не вимоги, що виносяться до молоді, а власне людина як неповторна та унікальна особистість

Два напрямки, які реалізують аксіологізацію педагогічного процесу

виділили А. Кір'якова та В. Красильникова. Перший стосується актуалізації світоглядних основ з позиції ціннісногуманістичної парадигми освіти, другий – через підвищення значущості суб'єктивних позицій особистості кожного її учасника [4, с. 16, 17]. Як нам відомо, саме в гуманістичній парадигмі значущою цінністю є гармонійний розвиток особистості, сприятливий мікроклімат в учасників педагогічного процесу.

Цікавими для нашої статті є погляди Н. Пезешкіана, за якими: «Людина щаслива й здорова не тоді, коли у неї немає проблем, а тоді, коли вона знає, як їх правильно вирішити». Тобто у процесі навчанні, при позитивній психотерапії, важливим є розумна та конструктивна критика з боку педагога, учень, в свою чергу, має визначити свої зони розвитку. Основне завдання освітнього процесу – зміна застарілих норм поведінки, формування здатності приймати важливі життєві рішення, виховання самосвідомості.

Серед останніх дисертаційних досліджень щодо виховання гуманістичних цінностей варто згадати такі: В. Бондар – «Формування культури педагогічної праці студентів у процесі поза аудиторної діяльності»; Ю. Гришко – «Формування цінності самореалізації майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки»; С. Єрмакова – «Формування професійно-педагогічних цінностей майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки»; О. Копилова – «Формування професійних цінностей студентів у процесі навчання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах»; Л. Нечипорук – «Соціально-педагогічні засади виховання моральної культури старшокласників засобами ноосферної освіти»; М. Опольська – «Формування гуманістичної спрямованості майбутніх менеджерів-економістів у процесі професійної підготовки»; А. Сікалюк – «Формування соціально-етичних цінностей у студентів економічних спеціальностей».

Відповідно до культурно-історичного розвитку соціуму, до рівня актуальних потреб особистості можна виділити специфічні поведінкові архетипи, що впливають на способи і форми людського буття (ідеї, сенси, установки, потреби і т.д.). Дані архетипи можна ототожнити з такими категоріями як гуманізм, сенс життя, творчість. Гуманізм виступає основним компонентом системотворенням, оскільки саме дана цінність позначає людяну спрямованість продовж всієї «життєвої програми» особистості. Таким чином, гуманізм виступає джерелом розвитку особистості і суспільства в цілому. Гуманістична спрямованість акумулюється на орієнтацію вищих духовних цінностей – Істину, Добро, Красу. У своїй поведінці людина керується власним набором ціннісних

орієнтацій. У зв'язку з цим, мета підготовки молоді повинна бути перекладена на особистісно орієнтовану позицію, з урахуванням гуманістичних цілей освіти.

Педагогічна аксіологія є наукою про цінності освіти, у якій зазначена система знань, принципів, ідеалів, норм, законів, які регулюють взаємодію в професійному процесі з точки зору цінностей та виховують ціннісний компонент у структурі особистості студента.

Можна виділити ряд функцій, що визначають педагогічну аксіологію у вихованні гуманістичних цінностей. До них відносять смислоутворюючу, оціночну, орієнтаційну, нормативну, регулятивну, контролюючу.

Смислоутворююча функція займає одне з центральних місця у формуванні гуманістичної спрямованості. Вона сполучає змістовні і процесуальні сторони освіти, стимулює інтелектуальну ініціативу. Реалізація смислоутворюючої функції відбувається через актуалізацію самого сенсу процесу, розуміння власних потреб, критичне осмислення інформації, інтеріоризацію цінностей, виділення конкретних фактів і положень, розуміння і здатність в залежності від обставин вносити корективи у власну діяльність та поведінку.

Оціночна функція відображається в розвитку адекватної оцінки духовного життя і дійсності учасниками педагогічного процесу.

Функція орієнтації здатна на основі «ієрархії цінностей» визначити пріоритетне місце особистісних професійних характеристик, зорієнтувати студента на формування соціальних цінностей та соціальний успіх.

Нормативна функція аксіології педагогічного процесу дозволяє мирно співіснувати педагога та студента. Система їх взаємин має бути ціннісним зразком навчання і виховання. Дозволяє спрямовувати особистість студента на вибір цінностей і норм в ситуаціях морального вибору.

Розвиток системи освіти, суб'єктів цієї системи направляє регулятивна функція. Вона насичує педагогічний процес національними і загальнолюдськими цінностями, що мають гуманістичну спрямованість, формує наявність твердих соціальних ідеалів, цінностей і ціннісних орієнтацій. Причому рівень регулятивної функції підвищується із зростанням рівня духовності всіх учасників педагогічного процесу.

Роль контролюючої функції у даному процесі полягає в перевірці рівня сформованості ціннісних орієнтацій людини, розвитку її цінностей в культурно-історичному аспекті.

В даний час можна виокремити і ряд принципів, на основі яких діє педагогічна аксіологія. Залежно від критеріїв, підходів дослідники

визначають різі принципи. Так В. Сластьонін і Г. Чижакова виділяють такі:

1. Принцип історичної та соціокультурної мінливості освітніх цінностей. Накопичені суспільством соціально-значимі цінності передаються від покоління до покоління. Незмінними залишаються загальнолюдські цінності. Соціальні, ідеологічні цінності визначаються та формуються відповідно до історичної епохи, рівня соціального та економічного розвитку суспільства.

2. Принцип взаємозв'язку соціокультурних та освітніх цінностей. Освітня система існує в соціокультурному просторі та взаємодіє з ним.

3. Принцип співвідношення суспільних та особистісних цінностей. Освіта забезпечує засвоєння загальноприйнятих норм, способів поведінки і діяльності. Засвоєння цінностей відбувається шляхом їх емоційного переживання та прийняття.

4. Принцип інтеграції традиційних та інноваційних цінностей. Педагогічні інновації можуть відноситися до цінностей лише за умови, що вони гуманістичні, сприяють розвитку індивідуальності, спрямовані на розвиток позитивних відносин [8, с. 121.].

Поняття принципи пов'язане з поняттям цінності. Однак принципи – це не цінності, а лише те, що направляє людську поведінку, основне внутрішнє переконання людини. Гуманістичні цінності складають фундамент особистісно-орієнтованого підходу в освіті, визначають систему взаємин педагога і студента. Принцип гуманізму акцентує увагу на віддзеркаленні стосунку до самого себе, виділяє особливу роль емоційно-чуттєвій сфері і оптимально організованій навчальній діяльності на базі особистісних пріоритетних цінностях. На думку В. Сластьоніна, гуманістичні цінності складають основу професійно-педагогічного виховання: загальнолюдські (людина, дитина, вчитель, творча індивідуальність); духовні (педагогічний досвід людини, педагогічні теорії, способи педагогічного мислення); практичні (педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності); особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні якості, ідеали вчителя) [5, с. 24]. В процесі засвоєння даних цінностей відбувається розвиток особистості, її творчості, спроможність комунікації з дорослими і дітьми, професійна співпраця та збагачення духовними цінностями. Це дозволяє більш точно збудувати стратегію сучасних закладів вищої освіти і організувати підготовку молоді на основі глибоко духовного проникнення в професійній діяльності.

Продовжуючи дану думку вбачаємо доцільність розкриття ідеї самодопомоги, розробленої Н. Пезешкіаном, у контексті гуманістичної позитивної психотерапії. Адже, процес навчання в закладах вищої освіти

має бути організований так, щоб студент був готовий до самоосвіти, готовий брати участь у формуванні своєї освіти. Оскільки педагоги виховують творців та професіоналів власної справи.

На наш погляд п’ятикрокова модель гуманістичної позитивної психотерапії може бути впроваджена в освітній процес таким чином:

- Як методика викладання дисципліни (в цілому);
- Як методика викладання окремих тем (лекцій);
- Як один з етапів практичних занять.

Зокрема, п’ятикрокова модель позитивної психотерапії може бути реалізована як стратегія викладання дисципліни наступним чином: на першому етапі спостереження/дистанціювання відбувається вивчення даної галузі науки. Студентів варто ознайомити не лише з проблемою в цілому, а й з сенсом, сильними й слабкими сторонами предмету, станом та особливостями його розвитку у крос-культурному аспекті. Другий крок передбачає інвентаризацію, тобто ознайомлення з досягненнями даної галузі науки в останній період, їх важливість та недоліки. На третьому етапі – етапі ситуативного підбадьорення акцентується увага на розвитку даної галузі знання у потрібному руслі. Крок вербалізації полягає в обговоренні тих практичних проблем, які ще не вирішені, але повинні бути розв’язані для перспективи розвитку даної галузі науки, відповідно до потреб суспільства. Останньою сходинкою у п’ятикроковій моделі є розширення систем цілей, яка полягає в обговоренні того, чи мають можливість студенти використовувати дані знання, а також, що їм необхідно для повного розуміння, засвоєння, використання даних знань, умінь та навичок.

Щодо викладання окремих тем/лекцій навчальної дисципліни може бути застосована вище описана стратегія. При цьому, на першому етапі реалізується принцип цілісності (теми/проблеми) та транс-культурний підхід; на другому – принцип комплексності (зв'язок з іншими важливими проблемами); на третьому – етап рушійних сил (аналіз причинно-наслідкових зв’язків); на четвертому – принцип розвитку (перспективи розвитку); і на останньому етапі – принцип практичності (перевірка можливостей використання отриманих знань у повсякденному житті).

Як частина практичного заняття, п’ятикрокова модель гуманістичної позитивної психотерапії може бути реалізована під час проведення підведення підсумків, робота на практичних майданчиках, волонтерська діяльність і т.д.

У позитивній психотерапії важлива роль у процесі навчання та засвоєння цінностей належить особі педагога та позитивного

психологічного клімату в групі: «Коли педагог відкритий до співпраці – відразу зростає потенціал дитини. І неможливо переоцінити важливість атмосфери в групі і взаємодії вчителя з кожним учнем, і між учнями. Коли починає складатися доброзичлива атмосфера, коли дитина відчуває себе в безпеці – вона розкривається і готова до поглинання інформації» [7, с.101].

Базовими здібностями особистості у позитивній психотерапії вважаються здібності знати і любити. Тобто, завдання студента полягає не лише у вивченні матеріалу, але й у виявленні почуттів до даної теми, розмірковувати, відчувати свої бажання, розуміти свої можливості, планувати та шукати нові вирішення проблем. Головна мета педагогічного процесу у вихованні гуманістичних цінностей молодої людини полягає у збалансуванні її здібностей любити (ніжність, терпіння, довіра, контакти і т.д.) та знати (послуг, ввічливість, вірність, чесність, трудолюбивість і т.д.).

Виходячи з викладеного матеріалу можна описати портрет педагога, який орієнтований на виховання гуманної особистості:

1. Педагог повинен встановлювати контакт з студентами на рівнях: Дух (смисловий), Душа (емоційний, раціональний), Тіло (відповідно до типу особистості: аудіал, візуал, кінестетик).
2. Педагог, який досліджує внутрішню і зовнішню реальність особистості (активне слухання, безпосередній контакт з студентами, зустрічі у неформальних обстановках і т.д.).
3. Педагог, що опирається на сильні сторони студентів (здібності знати/любити), допомагає їм вдосконалитися, підтримує у досягненні поставленої мети (крос-культурний підхід, позитивна ре інтерпретація, метафори, притчі).
4. Педагог, який слідує такій системі навчання: особистий досвід – теорія – практика – супервізія. Відповідно сам перебуває в балансі, веде себе як приклад для наслідування.

Проблема формування ціннісних орієнтацій, виховання гуманістичних цінностей, аксіологічного підходу займає чільне місце у науковому доробку багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених.

У ході дослідження аксіологічного підґрунтя виховання гуманістичних цінностей ми виявили, що цінності не лише регулюють навчально-виховний процес, а й визначають і характеризують склад мотиваційної сфери молодого студента. Гуманістична спрямованість у вихованні в закладах вищої освіти формується завдяки цінностям цілей і цінностей засобів. Виховання на основі цінностей – це найважливіший шлях формування особистості майбутнього професіонала, його збагачений духовний та моральний світ.

Методологія аксіологічного підходу характеризується напрямом на формування ціннісних орієнтацій молоді в умовах навчання. Даний підхід притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людина тут розглядається як найвища цінність суспільства. Мета соціального розвитку поєднує такі аспекти як духовне виховання студента і якість освіти навчального закладу. Водночас аксіологічний аспект вивчення гуманістичної цінності особистості – це проблема співвідношення між цінностями, що виступають реальною спонукальною силою (значуща цінність в індивідуальному контексті) та загальнолюдськими (прийнятими історико-традиційними цінностями).

Також на основі аксіологічного підходу виявлено специфіку виховання гуманістичних ціннісних орієнтацій молоді як основи гуманних взаємин педагогів і студентів; вільний розвиток позитивно забарвлених та глибоко осмислених, усвідомлених особистих цінностей; застосування значущих цінностей на різні життєві ситуації; самостійний пошук нових індивідуально цікавих цінностей. Аксіологічна складова означає, що молода людина керується внутрішніми мотивами діяльності та власною життєвою позицією.

Згідно з ідеєю методу гуманістичної позитивної психотерапії позитивне уявлення про людину виходить з того, що особистість від народження має дві основні здібності: знати і любити, які диференціюються, розвиток кожної підтримує і полегшує розвиток іншої. Теорія цікава тим, що кожна дитина наділена всіма необхідними власними здібностями, щоб бути щасливою. Вона має невичерпні можливості для свого особистісного зростання, індивідуального розкриття, оскільки цінність є в кожному. Н. Пезешкіан писав: «Людина – це шахта, повна дорогоцінних каменів». Завдання педагога полягає в тому, щоб відшукати прихований скарб кожного, показати світу, що приведе до власне самореалізації людини. Педагог повинен бути модератором, фасилітатором, психологом і просто хорошою людиною, яка прагне не просто навчити, а й виховати порядну особистість. Завдання ж сучасного закладу вищої освіти – надати студентам інструменти для контакту/взаємодії, допомогти збалансувати саморозвиток. Вже відходить в минуле завдання – дати знання та прищепити конкретні навики. На сучасному етапі підкреслюється важливість процесу взаємодії, пробудження інтересу, де студент сам себе навчає, створює нові стратегії, нові контенти.

Таким чином, спеціально-організована робота зі студентами закладів вищої освіти щодо виховання у них гуманістичних цінностей не лише

істотно підвищить їх теоретичні знання, а й підготує їх до відповідальної професійної діяльності в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Гумерова Н.Л. Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ: аксиологический подход: 13.00.01 Москва, 2008. 201 с
2. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості. Вища освіта України, 2005.
3. Кирьякова А. В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2006. № 1. Том 1: Гуманитарные науки. С. 6– 14.
4. Кирьякова А.В. Механизмы ориентации личности в мире *Вестник ОГУ.*2002. № 5. С. 14-20.
5. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: навч. Посібник. К.: Освіта України, 2005. 217 с
6. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
7. Пезешкиан Н. Психотерапия повседневной жизни: тренинг разрешения конфликтов. СП.: Речь, 2001. –288 с
8. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с

Костюшко Ганна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки;
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ

Формування творчої особистості школярів стало однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки. Соціальні, політичні, економічні зміни, що відбуваються в нашій державі, вимагають пошуку ефективних шляхів суттєвого збагачення творчого потенціалу суспільства. Це особливо актуально та важливо в наш час, коли динамічні процеси в сучасному суспільстві сприяють втраті взаємозв’язку з духовними надбаннями

попередніх поколінь, віддаленню від народних традицій і звичаїв. Саме багатогранність українських народних традицій надає можливість сприяти стимулюванню розвитку творчої особистості. Особливе місце в цьому процесі займають діти молодшого шкільного віку, оскільки прояви творчої активності дитини у віці від шести до десяти років досить різноманітні як за формою, так і за способами реалізації. У цьому віці діти особливо активно сприймають і пізнають світ мистецтва.

Проблема значення народного мистецтва у формуванні творчої особистості поставало в працях видатних педагогів П. Блонського, Г. Ващенка, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, В. Скуратівського, М. Стельмаховича та інших. Проблему формування творчої особистості, творчої діяльності досліджували І. Зязюн, Р. Вайнола, А. Капська, Н. Миропольська, О. Отич, С. Сисоєва та інші. Аналіз наукових і методичних джерел із проблеми формування творчості, творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку висвітлені в працях Л. Виготського, Н. Вєтлугіна, Є. Воропаєв, О. Леонтьєва, В. Моляко, В. Рибалка, В. Шахрай та інших.

Проблема формування творчої особистості постала ще в кінці XIX століття, коли суспільство хоча б у мінімальних межах могло дбати про творчу людину. Перші спроби, зроблені в цьому плані, були більш спрямовані на дослідження й узагальнення фізіологічних особливостей прояву творчості. Зокрема праці видатних вчених Л. Виготського, Б. Неменського, К. Платонова розкривали намагання поєднати творчість, художню діяльність, здібності. Виокремлюється один із напрямків у цій галузі – психологія творчості. Уже в тридцяті роки XX століття наука володіла цілим блоком перевірки творчих якостей людини.

Однак, без сумніву, посилився інтерес до цієї проблеми після появи фундаментальних досліджень М. Бахтіна, П. Блонського, які стали науковим підґрунтям для подальшого вирішення проблеми формування творчої особистості.

Поняття «творчість», «творча особистість», «творча діяльність» увійшли в педагогічну науку як результат тривалих і глибоких філософських, психологічних, педагогічних досліджень. Особлива роль у становленні теорії творчості належить Гегелю, який розглядав творчість як діяльність Абсолютної ідеї, що народжує світ, надавав перевагу ідеальному над матеріальним у спрямуванні творчості людини. Філософом були сформульовані закони й категорії діалектики, що дозволили відкрити можливості для усвідомлення та з’ясування механізмів творчості.

Аналізуючи сутність категорій «творчість», «творча діяльність» із позиції сучасних науковців, ми визначили наступні підходи, що «творчість» - це продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Це діяльність, метою якої є вихід за межі усталеного та звичного, стандартного та стереотипного, орієнтація на позитивні цінності та реалізація свого потенціалу.

Категорія «творча особистість» у психолого–педагогічних дослідженнях розглядається як «індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вміє відкинути звичайне, шаблонне» [5].

Р. Вайнола визначає т*ворчу особистість* як особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій (індивіду) в певній галузі, й як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити за межі того, що бачать його сучасники та що бачили його попередники [1, с. 59].

Проте нові умови XXI століття ставлять перед науковцями сучасні завдання, які потребують не просто спостереження за проявами творчих здібностей дитини, а створення оптимальних умов для її творчого розвитку. Для реалізації даного завдання необхідні пошуки механізмів, які б дозволили педагогам здійснювати такий складний процес на достатньому науково-професійному рівні.

Вікова група дітей молодшого шкільного віку визначається такими психологічним особливостями, як потреба в пізнавальній діяльності, образне мислення, яскравість і гострота сприйняття, емоційність, рухливість, репродуктивність уяви, наочно-образна пам'ять, нестійкість уваги, достатній рівень розвитку мови, довільна регуляція поведінки тощо, що й дозволяє найповніше й яскравіше розкритися саме в творчій діяльності.

Серед різних науково-педагогічних підходів до проблеми формування творчої особистості особливе місце займають українські народні традиції.

Ознайомлюючись із народними мистецькими традиціями, особистість переконується в тому, що історична сила та енергія народу, його краса акумулюється в різноманітних видах і жанрах мистецтва: музичному, танцювальному, театральному, пісенному, декоративно-прикладному тощо. «Народні традиції – фундамент, на якому базуються

міцні ідейні і моральні цінності: ідеали, світогляд, світосприймання, норми і правила моральної поведінки. Традиції, звичаї і обряди об'єднують минуле, сучасне й майбутнє народу» [3, с. 21]. Але традиції не є чимось сталим, незмінним. Не можна не погодитися з думкою щодо творчого сприйняття традицій, які передаються від покоління до покоління і супроводжуються індивідуальною ініціативою та творчістю.

Серед багатьох жанрів народного мистецтва особливе місце посідають театралізовані дійства. Театралізовані дійства є одним із прекрасних і самобутніх явищ у виховній скарбниці українського народу. Сформований на основі української творчості народний театр успадкував найбільш цінні в соціальному й художньому плані риси та традиції – демократизм, гуманізм, індивідуальність у творчості, цілеспрямованість і емоційну образність.

Варто сказати, що народні театралізовані дійства тісно пов'язані з релігійними віруваннями наших пращурів, циклічністю природи, етапами сільськогосподарської роботи, святами народного календаря.

Не можна не звернути увагу ще на один важливий факт: виховні можливості, закладені в самій специфіці театралізованого дійства, відкривають для педагога нові шляхи впливу на формування творчої особистості. Народне театралізоване дійство – синтетичне за своєю структурою, змістом, дією – це витвір колективної творчості: «молоді люди співають, декламують, складають вірші, імпровізують у музиці та драматичному дійстві, заздалегідь конструюють і шиють костюми, головні убори та святкову атрибутику» [2, с. 162]. Участь у театралізованому мистецтві дозволяє інтегрувати різні види творчої діяльності дітей і є сферою прояву їх різноманітних творчих, художніх здібностей: музичних, образотворчих, літературних, пластичних, сценічних. Спільна робота над створенням декорацій, костюмів, обговорення особливостей рольової поведінки сприяють не лише розвитку творчого потенціалу, пізнанню основ театрального мистецтва, культури, але й розширенню контактів, набуттю досвіду співробітництва в нетрадиційних умовах діяльності.

Саме синтетичний характер театрального дійства дозволяє залучати дітей молодшого шкільного віку відразу до різних видів мистецтва. А особливо важливо, що саме участь у театралізованих дійствах різних вікових категорій дітей може стати передумовою їх розвитку як творчих особистостей.

Достатньо цікавими, на наш погляд, є театралізовані дійства, пов'язані з календарно-обрядовими святами. Серед самих розповсюджених театралізованих дійств, які дійшли до наших часів, є традиції святкування

Різдва, Нового року, Великодня, Зелених свят, Івана Купало, Покрови, Спаса та інші.

Так, наприклад одним із цікавих і самобутніх театралізованих дійств, пов'язаних із святкуванням Різдва є «водіння Кози» («Зірка», «Вертеп»).

Це дійство здійснювалося гуртом дітей, підлітків, молоді які збиралися на Святвечір, або на Різдво, переодягалися і ходили по селу, вітаючи зустрічних піснями-колядками. Підготовка до цього свята починалася ще заздалегідь. Діти молодшого віку починають розучувати колядки, щедрівки, підбирають костюми, готують різдвяні атрибути, розподіляють ролі.

Одним із поширених і цікавих театралізованих дійств різдвяних свят є український Вертеп. Згадки про вертеп датуються кінцемXV століття початкомXVI століття. Існували різновиди вертепу: пересувний ляльковий театр і «живий» вертеп, в якому дійовими особами були люди, в основному це була молодь, студенти духовних семінарій. Це унікальне театралізоване дійство виникло, як вважає О. Воропай в середовищі студентів братських шкіл. Літературні тексти вертепної драми, які дійшли до нашого часу датуються кінцем XIX початком XX століття. Вертеп складався з двох частин: перша – сталого сюжету, релігійного змісту, саме ця частина присвячувалася історії народження Ісуса Христа і іншим біблійним персонажам, друга частина – суто «народна», вона не мала сталого сюжету, в ній розігрувалися народно-побутові сценки з життя простих людей, жартівливого, сатиричного характеру. Друга частина в найбільшій степені залежала від творчих здібностей вертепників, їх кмітливості та гумору.

Враховуючи багатогранні можливості самого театралізованого дійства, надається можливість педагогам із організації та проведення різноманітних видів творчих проектів із залученням дітей молодшого шкільного віку: театралізованих дійств («Різдвяний вертеп», «На Русалчин Великдень….», бесід, розповідей про витоки походження українських народних свят, складання творчих оповідань («Родинні традиції святкування Різдва», «Яким я бачу сучасний Вертеп»); проведення конкурсів на кращий різдвяний костюм (ритуальний атрибут); конкурси на краще виконання дитячої колядки, щедрівки, родинної колядки («Колядка дівчині», «Колядка парубку», «Колядка батькам»); виставка малюнків «Свято в нашій родині»; проведення конкурсів з метою визначення самого дотепного та жартівливого вертепника; інсценізація пісень тощо.

Підводячи підсумок, слід зауважити, що для успішної спрямованості й координації діяльності молодших школярів потрібна чітко відпрацьована

система організації творчої діяльності, динамічна, методична допомога. Цілісність, глибина впливу традицій народного українського мистецтва на формування творчості молодших школярів залежить не від одного спектаклю чи одного яскравого і цікавого творчого заняття, а від системного, комплексного впливу багатьох факторів, які застосовуються у процесі проведення занять у театральному гуртку чи при підготовці театралізованого дійства і які добираються на основі критеріїв позитивності і якості впливу на дитину.

Список використаних джерел:

1. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 130 с.

2. Костюшко Г. О. Розвиток творчої активності дітей під цілеспрямованим впливом українських народних традицій. *Науковий Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка: зб. наукових праць. Випуск 14 /частина І/ К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. С. 161-169.

3. Національна система виховання: Проект концепції / За ред. М. Г. Стельмаховича, Ю. Д. Руденка, П. Р. Ігнатенка та ін. К.: «Либідь», 1991. 27 с.

4. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість. Х.-К.: Книжкове видавництво «Каравела». 1998. 150 с.

Левицька Людмила
кандидат педагогічних наук, доцент
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У сучасних умовах посилюється увага до всіх видів освіти, яка розглядається як найважливіший чинник соціального і економічного прогресу. Це пояснюється тим, що сьогодні основною цінністю у суспільстві стає особистість, здатна до опанування новими знаннями, способами вирішення навчальних і виробничих завдань, прийняття нестандартних рішень.

Реформування освіти пов'язують зі зміною якості педагогічного спілкування, встановленням рівноправних відносин, співтворчістю учасників процесу навчання. У вищій школі тривають пошуки нових підходів до підготовки фахівців, упроваджуються нові педагогічні технології, створюються умови для здобуття вищої освіти молоддю, вживаються заходи щодо її інтеграції у світову освітню систему. Проте ефективність навчання зумовлюється не тільки продуманим вибором технологій, а й умінням викладача встановлювати та підтримувати емоційний контакт зі студентами, творчо вибудовувати систему педагогічно доцільних відносин.

Для підготовки висококваліфікованого фахівця необхідно докорінно змінити ставлення до студента і його ставлення до навчання, що проявляється в його активній особистісній позиції, вмотивованості й цілеспрямованості навчально-пізнавальної діяльності в результаті організації педагогічної взаємодії. Це актуалізує пошук і обґрунтування найбільш ефективної моделі, стратегії взаємодії учасників освітнього процесу, що сприяє розвитку їх особистостей.

В науці відомо кілька підходів до пізнання об'єктів дійсності, навчання і, зокрема, до організації професійної підготовки. Їх різноманітність дає змогу зробити оптимальний вибір, повною мірою врахувати особливості конкретного учасника освітньої діяльності, успішно реалізувати мету цієї діяльності. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку наукової думки формувати **культуру педагогічної взаємодії** доцільно і можливо з використанням системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів. Наведені підходи мають перевести професійну підготовку з рівня формування фахівця на рівень формування компетентної особистості.

Слід акцентувати увагу на відсутності єдиного тлумачення педагогами-дослідниками сутності поняття «педагогічна взаємодія», його багатоаспектності та неоднозначності.

Історично проблему **педагогічної взаємодії** розкрито з різних позицій: від гуманного ставлення до вихованця з боку педагога (Н. О. Добролюбов, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлимський та ін.) до планомірного впливу на нього з метою формування заданих якостей. Науковці розглядають її як особливий вид спільної діяльності (Х. Й. Діймете), спосіб її організації (А. С. Самусевич), взаємозв'язок суб'єктів і об'єктів діяльності, що об'єктивно існує (І. Л. Лернер, Б. Т. Ліхачов, Ю. К. Бабанський), сутнісну характеристику навчально-виховного процесу, особливий тип відносин, процес діяльнісного і особистісного обміну між

педагогом і учнями, процес, що постійно розвивається у просторі та часі (Н. Ф. Радіонова) [2; 4; 6; 7; 12; 13].

Науковцями досліджені окремі **складові педагогічної взаємодії:** стильпедагогічного керівництва (Г. А. Амінєв, Є. І. Рогов та ін.), стиль поведінки вчителя (Л. М. Захарова, Л. І. Рюмшина та ін.), тип ставлення вчителя до учнів (М. О. Березовій, Я. Л. Коломінський та ін.); моделі взаємодії з дітьми (С. Л. Братченко, В. А. Петровський, С. О. Рябченко, В. О. Ситаров та ін.) [2; 3; 7; 8; 9]. Також питання педагогічної взаємодії вивчались з точки зору особливостей особистих характеристик педагогів, таких як самооцінка (М. Є. Зеленова), емоційні стани (О. О. Прохоров), установки і стереотипи (Р. А. Самофал), психологічні захисти (М. І. Буянова) [1; 2; 3; 7; 12; 14]. У працях цих учених акцентується увага на ініціюючій ролі педагога у виборі моделі педагогічної взаємодії, а також на значенні його особистих якостей як чинників формування орієнтованості на особистісну модель розвитку. Проте складність реалізації особистісної моделі педагогічної взаємодії свідчить про недостатній рівень дослідженності механізмів, факторів, що зумовлюють орієнтованість педагогів на таку модель.

Педагогічна взаємодія - основата умова встановлення різноманітних відносин в освітньому процесі. Її характер визначає соціальну та ситуацію розвитку студентів. Взаємодія, що спирається на розуміння, співпереживання, сприяння і співпрацю, створює особливе середовище, яке забезпечує задоволення основних життєвих інтересів. Створити такі умови можливо базуючись на високому професіоналізмі викладачів, психологічній культурі, культурі педагогічної взаємодії[8].

Культуру педагогічної взаємодії слід розглядати як систему професійно-етичних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості. Неодмінною умовою її реалізації є володіння технологією професійної взаємодії і спілкування. Ознаками сформованості такої культури слугують особистісні якості, які регулюють соціально-педагогічні відносини, та поведінка, узгоджена з вимогами професійно-етичного кодексу[3].

Структура культури педагогічної взаємодії складається з таких компонентів [8]:

- аксіологічний (розкриває культуру педагогічної взаємодії як сукупність педагогічних цінностей);
- технологічний (етичні способи і прийоми діяльності, що забезпечують її ефективність, а також уміння і навички професійної взаємодії і спілкування);

- творчий (виявляється у створенні й реалізації професійно-етичних цінностей і характеризується самостійністю, гнучкістю та варіативністю мислення і дій, умінням прогнозувати наслідки соціально-педагогічних дій, готовністю до творчої співпраці);

- особистісний (розкриває прояв культури взаємодії як специфічного способу реалізації сутнісних якостей педагога, під якими розуміються потреби, здібності, інтереси, педагогічний досвід, міра соціальної активності людини).

Слід акцентувати увагу на діалектичному взаємозв'язку названих складових, що утворюють системну цілісність, у якій системоутворюючим є аксіологічний компонент.

Культура педагогічної взаємодії як інтегративна властивість особистості розвивається від нижчих рівнів до вищих. Вона реалізується в педагогічній діяльності, спілкуванні, відносинах учасників і через їх ставлення до різних складових цієї діяльності, проявляється через альтруїстичний характер її змісту, спрямованість на гуманізацію і гармонізацію педагогічних відносин, педагогічних засобів дії, моральність методів.

Ефективність формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у закладах вищої освіти зумовлюється впровадженням методики, яка структурно і функціонально передбачає поетапну реалізацію цілей педагогічної взаємодії шляхом діагностики, оцінювання та керування цим процесом; базується на теоретичних засадах, що враховують принципи, психолого-педагогічні фактори і умови, методи формування культури педагогічної взаємодії як інтегрованого утворення особистості; забезпечується залученням викладачів та студентів до співпраці під час освітньої діяльності, в якій суб'єкт-об'єктні відносини послідовно змінюються суб'єкт-суб'єктними, а репродуктивні методи навчання - активними способами навчальної праці.

Основою реалізації педагогічної взаємодії є активність, відповідальність і толерантність усіх учасників освітнього процесу. Активність як особливий психічний стан, зумовлюється вродженими та набутими потребами, розвивається під дією внутрішніх та зовнішніх факторів і набуває якості риси особистості. В контексті педагогічної взаємодії йдеться про створення таких механізмів, які могли б забезпечувати прояв пізнавальної активності студентів, тобто діяльної поведінки, спрямованої на ініціацію самостійності, наполегливості та успішності розгляду і вирішення творчих завдань у процесі навчання. Це поняття відображає взаємозв'язок інтелектуальних, вольових та емоційних

компонентів. Така активність формується й проявляється у навчально-пізнавальній діяльності, ґрунтується на власному ментальному досвіді особистості і взаємозумовлена її емоційно-вольовою спрямованістю, яка сприяє успішній навчальній діяльності.

Активність особистості у навчанні залежить від сформованості та реалізації пізнавальних потреб, мотивів та цілей освітньої діяльності. Вона формується і реалізується через мотиваційну сферу особистості на основі вродженої потреби в інформації, за допомогою педагогічного стимулювання, через мотив-інтерес, шляхом розв'язання поставлених «ззовні» проблем, у процесі творчого вирішення самостійнопоставлених завдань. Важливим засобом активізації пізнавальної діяльності є проблемність. Ускладнення рівня проблемності зумовлює зростання інтенсивності педагогічної взаємодії[9; 10; 11].

Зворотнім боком активності є відповідальність як здатність передбачити наслідки кожного власного вчинку, вибору, об'єктивно аналізувати і оцінювати свої дії та прагнення запобігти можливому негативному розгортанню подій. Відповідальність створює психологічний простір для суб'єкт-суб'єктних відносин, забезпечує доцільними мотиваційними і ситуативними орієнтирами для розгортання процесів саморозвитку та самореалізації.

Внутрішньоособистісну основу педагогічної взаємодії становить толерантність як утвердження множинності та різноманіття буття, визнання невідворотності співіснування відмінностей, несхожості, активна позиція особистості проти утиску, свідомий і ціннісно-усвідомлений особистісний вибір, не лише терпимість, примирення з фактом існування іншого і повага до нього, а й активне намагання зрозуміти його, пошук спільних цінностей, що створює можливість для налагодження взаємодії.

Механізми формування культури педагогічної взаємодії мають відповідати структурі останньої та функціональному взаємозв'язку всіх її компонентів. Формування освітньої активності ґрунтується як на загальнодидактичних, так і на специфічних принципах: проблемності, визнання індивідуальних інтересів партнера, спільної цінності діяльності, педагогічного стимулювання, оптимальності, орієнтації на майбутню професійну діяльність. Специфічні принципи навчання, виконуючи регулятивну функцію у формуванні культури педагогічної взаємодії, відображають дидактичні закономірності цього процесу.

Проблемність як засіб розвитку когнітивних здібностей є основою формування продуктивної і творчої активності, яку характеризують оригінальність висновків, нестандартність способів дій, чутливість до

існування проблеми, здатність до генерації нових ідей, а також наявність базових знань, сформованість умінь виконання дій у певний спосіб, які формуються в репродуктивній діяльності.

Стимулювання до педагогічної взаємодії передбачає закономірне перетворення зовнішнього фактора впливу у внутрішні спонукання особистості до співпраці, використання тонких стимулів до розвитку. Такими стимулами для викладача можуть бути участь у науково-методичних семінарах, курсах підвищення кваліфікації, використання різних джерел та способів оцінки діяльності викладача, які б надавали не лише кількісні, а і якісні характеристики, наприклад результати опитування студентів, випускників, колег та ін. Ознакою ефективного стимулювання є трансформація навчальної дії в навчальну діяльність, інтеракції в інтерактивну діяльність, спричинену систематичним застосуванням стимулу.

Узагальнений підхід до реалізації принципу оптимальності полягає в тому, що немає і не може бути конкретних правил для будь-яких педагогічних ситуацій та єдиних рекомендації щодо їх урегулювання. Йдеться про можливіальтернативні варіанти дій і свідомий вибір найбільш доцільного за певних умов. Цей принцип стосується всіх складових організації взаємодії в освітньому процесі і формування культури педагогічної взаємодії.

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність передбачає оволодіння знаннями, вміннями й навичками, необхідними майбутньому фахівцю, вже з перших занять. Таким чином, навчальна діяльність поступово трансформується в професійну.

Незважаючи на наявність певної спільності інтересів, взаємодія основних суб’єктів соціальних відносин визначається принциповими відмінностями їх головних інтересів і наявністю суперечностей, що виникають через цю обставину. Потрібно виходити з того, що учасники педагогічної взаємодії - це об’єднання особистостей, взаємопов’язаних індивідуальностей з неповторним суб’єктним досвідом, сукупністю психічних, культурологічних рис, адже найчастіше люди не схильні до збігу міжособистісних інтересів, зближення внутрішньогрупових і міжгрупових позицій. Осмислюючи суперечності і навіть вступаючи в зону конфліктів та прогнозуючи їх, учасники педагогічної взаємодії мають орієнтуватися на пошук того, що об’єднує, взаємної згоди, взаємоприйнятних умов заради досягнення успіху. Це передбачає врахування інтересів усіх сторін, відкриває можливості для відвертого

діалогу, взаєморозуміння на основі узгодження основних інтересів, творення блага для всіх.

Принцип спільної цінності діяльності передбачає, що психологічний зміст спільної діяльності становить сукупність цілей, завдань та операцій, які відображають основні мотиви цієї діяльності, сприяють задоволенню основних потреб та врахуванню соціальних цінностей членів групи. Важливою рисою спільної діяльності є мета, яка відповідає загальним інтересам і сприяє реалізації потреб кожного з учасників взаємодії.

Слід зазначити, що культура педагогічної взаємодії поєднує цілі, зміст навчального матеріалу, викладання, учіння, навчальне мікросередовище. Зазначені компоненти тісно пов'язані між собою, а поза системою втрачають свою функціональну спрямованість.Згадана система має динамічну структуру, системоутворюючим компонентом якої виступає педагогічна діяльність.

Так, Кручек В. А. розробила професійно-етичну модель педагога як носія культури педагогічної взаємодії, яка включає блок професійно-предметних і етичних знань, блок професійно-педагогічних умінь, блок знань про професійні позиції викладача та блок знань про морально-психологічні якості педагога і професійну етику [8-11].

Період навчання у закладі вищої освіти є надзвичайно важливим у формуванні ціннісних орієнтацій у студентської молоді: по-перше у особистості здійснюється формування професійної компетенції й формується відношення до майбутньої професії, по-друге здійснюється переоцінка цінностей, що були властиві особистості до вступу до закладу вищої освіти, по-третє відбувається засвоєння нових цінностей у процесі інтеракції з іншими представниками університетської спільноти.

Необхідно наголосити на важливості закладу вищої освіти у процесі *ціннісного самовизначення молоді* та у процесі формування майбутніх фахівців, адже він виступає сприятливим середовищем не лише для формування професійних навичок студента, а й для його розвитку, оскільки є уособленням суспільства в мініатюрі. Таким чином, система цінностей співвідноситься із конкретно-історичними, суспільно-політичними, ідеологічними умовами, за яких вона складається у суспільстві в цілому та у кожної окремої особистості [3; 13; 14].

Навчальна, виховна і розвивальна функції притаманні системі формування культури педагогічної взаємодії, зумовлюють необхідність урахування низки психолого-педагогічних факторів та виконання ряду педагогічних умов. До основних факторів, які суттєво впливають на формування культури педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу

у закладах вищої освіти належать: пізнавальні здібності студентів, зміст навчального матеріалу, методи навчання, освітнє середовище, професійна компетентність викладача.

Доречно зазначити, що пізнавальні здібності студентів як своєрідне і відносно стійке поєднання психологічних властивостей є передумовою успішної побудови педагогічної взаємодії та формування її культури. Існує тісний зв'язок між рівнем розвитку здібностей та пізнавальною активністю як основою педагогічної взаємодії. Пізнавальні здібності існують лише в розвитку, який відбувається в процесі освітньої діяльності студентів через вправляння. Вищий рівень розвитку пізнавальних здібностей зумовлює швидкість і ґрунтовність опанування навчальним матеріалом, продуктивність процесу формування пізнавальних потреб та мотивів, культури педагогічної взаємодії.

Навчальний процес, який орієнтований на педагогічну взаємодію, має передбачати розгортання таких етапів: діагностика актуального рівня пізнавальних можливостей студентів, дидактична обробка змісту навчального матеріалу відповідно до результатів оцінювання об'єктивного та суб'єктивного ступеня складності навчальних об'єктів, виявлення в них ускладнювальних ознак; вибір методів залежно від актуального та бажаного ступеня самостійності студентів; повідомлення студентам цілей та порядку виконання завдання; створення умов для готовості студентів до репродуктивної, продуктивної та творчої активності; пристосування пізнавальних функцій до певного виду навчального-пізнавальної діяльності; коригування методики за результатами оцінки розвитку пізнавальних здібностей.

Варто зазначити, що зміст освіти є основою для добору та використання методів навчання, які сприятимуть педагогічній взаємодії. Суттєвим при цьому є дотримання принципів науковості, актуальності, змістовності, оптимального рівня складності, структурованості, системності, гуманізації та професійної спрямованості. Позитивний вплив змісту навчального матеріалу на формуваннякультури педагогічної взаємодії забезпечується: а) цілеспрямованим відбором та структуруванням змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів; б) застосуванням системи поетапного формування пізнавальних умінь (репродуктивні, репродуктивно-продуктивні, продуктивні, творчі); в) підготовкою навчально-методичної літератури з дотриманням вимог до відбору змісту, його диференціації, структури, побудови методичного апарату; г) постійною концентрацією уваги студентів на засвоєнні змісту навчального матеріалу. Важливо, що в

процесі відбору та структурування навчального матеріалу необхідно враховувати об'єктивні дидактичні умови, які визначають складність об'єктів для вивчення.

Доречно констатувати, що формування змісту навчального матеріалу має передбачати діагностику актуального рівня пізнавальних можливостей студентів, сформованості пізнавальних умінь і навичок студентів починаючи з умінь репродуктивного типу, оцінювання об'єктивного ступеня складності навчальних об'єктів, визначення пізнавальних умінь, необхідних для свідомого засвоєння навчального матеріалу, аналіз на наявність ускладнювальних ознак, визначення розбіжності між можливостями студентів та необхідним рівнем навчально-пізнавальної діяльності, тобто суб'єктивного ступеня складності навчального об'єкта. Пізнавальні ускладнення стимулюють активність студентів в разі відповідності їх потенційним можливостям, забезпечення оптимального співвідношення можливостей і характеру пізнавальної активності, яку вони мають проявити. Порівняння актуального рівня розвитку пізнавальної діяльності з необхідним дає змогу викладачеві оцінити складність змісту і реальні можливості його засвоєння не лише інтуїтивно, а й науково.

На формування інтерактивної позиції учасників освітнього процесу впливає спрямованість освітнього середовища і, зокрема, такі умови його функціонування, як гуманістичний характер освітнього впливу в середовищі, відкритість і динамічність, акцентуація комунікативного компонента в змісті освіти, постійний діагностично-корекційний педагогічний вплив на це середовище. Освітнє середовище - це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти, система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку в соціальному і просторово-предметному оточенні.

Зовнішніми факторами освітнього середовище є соціокультурна реальність, в якій функціонує навчальний заклад. Освітнє середовище як соціокультурне явище є сукупністю спеціально створюваних державою, суспільством умов, необхідних для здобуття людиною освіти в процесі її життя, зоною взаємодіїосвітніх систем, їх елементів, суб'єктів освітніх процесів. Внутрішнім фактором освітнього середовище є система, яка породжується:

а) організацією освітнього процесу, логікою навчально-пізнавальної діяльності;

б) професіоналізмом педагогів, викладачів і творчою активністю студентів;

в) стратегією й тактикою побудови комунікації в освітньому процесі.

Створення сприятливого для формування культури педагогічної взаємодії освітнього середовища передбачає забезпечення умов для соціальної адаптації та інтеграції учасників у освітній процес, творчої самореалізації кожного в доступних сферах життєдіяльності, психологічної підтримки членів студентської групи, викладачів, організацію координаційно-посередницької допомоги у взаєминах суб'єктів освітнього процесу та уникнення авторитаризму і формалізму в них.

Позитивний вплив на формування культури педагогічної взаємодії можливий за умови функціонування міжособистісного простору, в якому кожна особистість відчуває себе емоційно комфортно і стабільно в плані самореалізації, який дає змогу забезпечити вибір цінностей, життєвого сенсу, конкретного мікросередовища діяльності, способів самореалізації.

Педагогічними умовами формування культури педагогічної взаємодії є: переорієнтація навчально-професійного спілкування як на творчу діяльність, реалізація суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічного спілкування, точність, виразність та образність мовлення, активізація емоційної сфери, постійна увага до розвитку емпатійних умінь учасників взаємодії, застосування методик оцінювання рівня культури педагогічної взаємодії. Вказані умови сприяють активному залученню всіх учасників педагогічногопроцесу до обговорення і виконання навчальних дій, їх дослідницькій позиції, толерантному ухваленню рішень, підтриманню постійного зворотного зв'язку, партнерському спілкуванню.

Культура педагогічної взаємодії формується і проявляється в навчально-пізнавальній діяльності, яка має відповідну структуру (спонукальна підструктура - потреба, мотив, об'єкт, мета; інструментальна - умови, засоби, склад; контролююча - контроль, оцінка, продукт). У ній виокремлюються стадії розвитку потреби, мотиваційного пошуку, цілеутворення, предметного перетворення та контролю й оцінки. Зазначена структура є орієнтиром для побудови методики формування культури педагогічної взаємодії.

Процес формування культури педагогічної взаємодії за допомогою навчальних завдань передбачає формулювання мети навчальної роботи та прийняття її студентом, підготовку базових навчальних завдань, розробку елементів їх ускладнення, групування за рівнем складності, діагностування пізнавальних можливостей, вибір та вирішення навчального завдання відповідного типу. Подальша оцінка дій студента супроводжується самоконтролем. Для створення розвивальної ситуації використовуються завдання підвищеного рівня складності, що відповідають зоні найближчого

розвитку, проводиться консультування. Прийняття та вирішення студентом ускладненого завдання забезпечує отримання результату у вигляді пізнавального розвитку.

Культура педагогічної взаємодії формується шляхом демонстрування необхідності оволодіння навчальним матеріалом для майбутньої професійної діяльності, попереднього ознайомлення студентів зі структурно-логічною схемою вивчення дисципліни, цілеспрямованого використання методів проблемного навчання, навчального потенціалу гри, навчальних посібників, які відтворюють структуру навчально-пізнавальної діяльності, індивідуалізації навчальної роботи, повноцінної реалізації функцій контролю результатів навчання, застосування різнорівневих тестових завдань, сукупності методів перевірки та оцінки знань.

Слід констатувати про значний потенціал формування культури педагогічної взаємодії у лекційної форми навчання, зокрема проблемної лекції, лекції вдвох, лекції-візуалізації, лекції із запланованими помилками; семінарських занять у формі класичного семінару, семінару-дискусії, круглого столу, засідання експертної групи, форуму, симпозіуму; практичних занять у вигляді навчальної ділової гри, занять з аналізу виробничих ситуацій; тренінгових занять.

Успішне формування культури педагогічної взаємодії можливе за умови системної організації перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, за якої на всіх етапах контролю різні його види реалізуються через комплекс методів і форм, спрямованих на визначення якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності навчальних досягнень студентів цілям та завданням дисципліни, здатності самостійно оволодівати знаннями.

Потужними стимулами до формування культури педагогічної взаємодії визнано контроль і комплексну оцінку навчально-педагогічної діяльності викладача, що базується на формальному та неформальному рейтингу серед студентів, думці випускників, членів Студентської ради, рейтингу серед колег, оцінці керівника, змісті навчальних дисциплін, участі викладача в семінарах, конференціях, звітності про успішність студентів, рівні їх залишкових знань, самооцінці. Організаційно-педагогічними умовами здійснення такого контролю є чітка постановка завдань на певний період роботи, систематичний контроль виконання професійних обов’язків з боку адміністрації, комплексність оцінювання педагогічної діяльності, залежність розміру винагороди та розширення можливостей науково-педагогічних працівників від оцінки роботи.

Отже, теоретичний аналіз означеної проблеми дав підстави констатувати, що педагогічною наукою і практикою накопичено великий досвід з питань організації педагогічногоспілкування та формування комунікативної компетентності педагогів. Разом з тим сучасний стан організації підготовки фахівців у закладах вищої освіти не відповідає сучасним вимогам та потребам; спостерігаються недостатність урахування впливу соціально-політичних змін, що відбулися в Україні, повільність переходу від усталених моделей підготовки фахівцядо більш прогресивних, низька вмотивованість до оволодіння професійними знаннями, відплив кваліфікованих науково-педагогічних кадрів у комерційні підприємства та організації, а також за межі країни, що зумовлює ризик поповнення закладів вищої освіти некомпетентними або слабкопідготовленими фахівцями.

Педагогічну взаємодіюслід розглядати як процес співробітництва на основі взаємодопомоги та взаєморозуміння з метою ефективного вирішення навчальних завдань, цілеспрямований взаємообмін і взаємозбагачення сенсом діяльності, досвідом, емоціями, установками, позиціями в освітньому процесі. Вона характеризується активністю, усвідомленістю, цілепокладанням, системністю, багатоаспектністю. Педагогічна взаємодія як основа і умова встановлення відносин у педагогічному процесі створює особливе середовище для задоволення життєвих потреб її учасників, професійного зростання і, таким, чином визначає соціальну ситуацію розвитку.

Культура педагогічної взаємодії є системою професійно-етичних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості, особистісних якостей, які регулюють соціально-педагогічні відносини та проявляються у поведінці, узгодженій з вимогами професійно-етичного кодексу. Вона є системною цілісністю діалектично взаємопов’язананих аксіологічного, технологічного, творчого та особистісного компонентів. Аксіологічний компонент представляє культуру педагогічної взаємодії як сукупність педагогічних цінностей. Технологічний компонент включає способи і прийоми діяльності, що забезпечують її ефективність, а також уміння і навички професійної взаємодії і спілкування. Творчий компонент виявляється у створенні й реалізації професійно-етичних цінностей та характеризується самостійністю, гнучкістю і варіативністю мислення та дій, умінням прогнозувати наслідки соціально-педагогічних дій, готовністю до творчої співпраці. Особистісний компонент розкриває прояв культури взаємодії як специфічного способу реалізації сутнісних якостей особистості.

Підсумовуючи вище зазначене, слід констатувати, що ціннісні орієнтації особистості визначаються як прийняті й усвідомлені цінності, що обумовлюють вибір нею певного типу поведінки, вчинку, способу життєдіяльності. У структурі особистості ціннісні орієнтації слугують фундаментом, на якому будується лінія професійної поведінки. На етапі первинного вибору професії починають формуватися професійні цінності, що визначаються особистістю як найбільш значущі. У процесі професійного розвитку цінності перевіряються, доповнюються, набувають дедалі більшого особистісного значення, а сама особистість ідентифікує себе як представника цієї професії.

Проведене дослідження не вичерпує всіх пошуково-дослідницьких аспектів означеної проблеми. Подальшого аналізу та вивчення потребують аспекти застосування нових інтерактивних технологій в освітньому процесі університету для формування ціннісної сфери майбутніх фахівців та культури їх педагогічної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Артімонова Т. Основні духовні пріоритети студентської молоді: напрями трансформацій. *Вища школа України*. 2008. № 1. С. 72–75.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: навч. посібник. К.: Либідь, 2008. 848 с.
3. Гордєєва К. С. Професійні цінності в системі соціально-педагогічної роботи: психологічний аспект. Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2014. Випуск LXVIII. Ч. І. С. 182−188.
4. Енциклопедія освіти. Енциклопедія / В.Г.Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Лозовой В.О., Панов М.І., Стасевська О.А. та ін. Етика: навч. посібник. К.: Юрінком Інтер, 2002. 224 с. С. 103
6. Желанова В.В. Теоретико-методологічні аспекти проблеми цінностей особистості. *Вісник Луганського національного педагогічного університету ім. Т.Шевченка (педагогічні науки).* 2008. № 7. С. 114 – 119.
7. Калашнікова Л.Ю. Умови формування соціальної позиції. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 125-134.
8. Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії: монографія. К.: НАКККіМ, 2012. 408 с.
9. КручекВ. А. Дослідження сформованості комунікативних умінь студентів вищих закладів освіти. *Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П.*

Драгоманова: зб. наук. пр. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. № 17 (41). Ч. 1.С. 196-200.
10. Кручек В. А. Толерантність як основа педагогічної взаємодії. *Наук, часоп. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*: зб. наук. пр.-К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Вип. 5. Ч. 1. С. 310 – 314.
11. Кручек В. А. Структура культури педагогічної взаємодії. *Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. К.: [б.в.], 2009. № 3. С. 138 - 146.
12. Соловей М.І., Кудіна В.В., Спіцин Є.С. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання: навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2013. 414 с.
13. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні молоді та дітей: стан розроблення проблеми. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 105–111.
14. Цінності освіти та виховання: наук.-метод. зб. За заг. ред. Сухомлинської О.В. К. 1997. 224 с.

Міхеєва Оксана
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

ПРОФІЛАКТИКА БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Досить гостро на сьогодні в Україні постає питання та проблеми, що пов’язані з агресивними проявами, а особливо з проявами агресії, що спостерігаються у міжособистісних стосунках учнів. Такі прояви агресії спостерігаються часто від одних учнів по відношенню до інших, які є систематичними, довготривалими та коли в ситуацію агресії поступово включається весь учнівський колектив.

На сьогодні проблема булінгу є не лише педагогічною проблемою, але й соціальною, оскільки призводить до збільшення проявів насильства, жорстокості, адикцій та девіантної поведінки серед молоді. Ситуація булінгу сприяє виникненню ряду негативних наслідків, а саме: педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність); психологічних (психологічні розлади, закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації, соціальна дезадаптація); медичних (травматизація) тощо.

Дана проблема досліджувалась переважно західними науковцями (Д.Ольвеус, Е.Ролланд, П.Хайнеманн, Д.Лейн, Е. Міллер, В.Ортон,

Д.Таттум). В Україні проблема булінгу лише починає вивчатися. Вітчизняні дослідження, як правило, здійснюються у напрямку педагогіки й психології, є поодинокими та ґрунтуються на закордонних розробках теорії булінгу. Тому на сьогодні відсутні методи профілактики та корекції даного явища.

За даними досліджень Українського інституту дослідження екстремізму визначено, що лише 54 % здобувачів середньої освіти знають значення слова «булінг» (цькування). При цьому до шкільних психологів та соціальних педагогів за 2017/2018 навчальний рік надійшло понад 102 тис.звернень від дітей, батьків та вчителів через цькування однолітками. В 2016/2017 навчальному році кожен 4-й підліток зазнав цькування протягом року. 50% тих, хто зазнав цькування, не повідомили нікому про це.

Термін «булінг» у словнику англійської мови визначається «… як ображати або залякувати когось хто є меншим чи менш впливовим, примушування особи до небажаних дій».

Д. Ольвеус поняття «булінгу» серед дітей та підлітків визначає «….як навмисну, систематично повторювальну агресивну поведінку, що ґрунтується на нерівності соціальної влади або фізичної сили» [5].

Британські дослідники Д. Лейн та Е. Міллер поняття булінг трактують як довготривалий процес усвідомленого жорстокого поводження, фізичного або психічного, з боку індивіда або групи по відношенню до іншого індивіда, який не здатен себе захистити в даній ситуації.

Основними характеристиками булінгу дослідниця Л. Кішлі вважає емоційне приниження, образа почуттів людини, висловлювання принизливих оцінок щодо іншої людини, що призводить до виключення її з групи. Науковиця виділяє сім ознак булінгу:

1) емоційне приниження, що включає вербальні і невербальні способи вираження;

2) продовження емоційно образливої і принизливої поведінки впродовж тривалого періоду;

3) непривітна і недовірлива поведінка;

4) втручання у приватне життя людини;

5) погіршення психологічного і фізичного стану людини, на яку спрямована агресія;

6) намір завдати шкоду іншій людині, що дозволяє чи сприяє, щоб ця людина пережила травмуючі події;

7) агресор займає вище становище, ніж його жертва, і відповідно дозволяє собі дії, що принижують гідність і завдають моральної або фізичної шкоди іншій людині [4].

А. Король доводить, що дії, які утворюють булінг мають спільні риси:

1) дисбаланс влади, тобто кривдник та жертва обов'язково різні за соціальним статусом, фізичною чи психологічною адаптованістю до середовища, різної статі, раси, релігії, сексуальної орієнтації тощо;

2) намір нашкодити, тобто кривдник навмисно викликає емоційний або фізичний біль у потерпілого, насолоджується спостерігаючи;

3) погроза подальшої агресії, тобто кривдник і жертва розуміють, що це не перший і не останній випадок знущання [3].

В українському законодавстві поняття булінгу визначено в Законі України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо протидії булінгу» від18 грудня 2018 року №8584, який вперше визнає дане поняття та передбачає відповідальність за його вчинення і за приховування випадків булінгу.

Законом визначено, що «…булінг (цькування) – це діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [1].

Тобто, для булінгу характерні наступні компоненти: агресивність, систематичність, він відбувається у взаємостосунках, учасники, яких мають різні фізичні можливості та владу, спостерігається навмисність дій.

Проаналізувавши дослідження з даної теми ми виявили, що основними видами або формами булінгу в закладі середньої освіти можуть бути:

1. Фізичний шкільний булінг - багаторазово повторювані удари, стусани, підніжки, блокування, умисні поштовхи і дотики небажаним і неналежним чином, побої, нанесення інших тілесних ушкоджень, різного виду знущання, образливі жести або дії, фізичні приниження та ін.

2. Сексуальний булінг є підвидом фізичного та означає дії сексуального характеру: принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла, прізвиська та образи сексуального характеру, зйомки у переодягальнях, поширення образливих чуток, сексуальні погрози, жарти тощо.

3. Психологічний шкільний булінг - насильство, пов'язане з дією на психіку, що завдає дитині психологічного травмування шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість жертви. До цієї форми належать:

— вербальний булінг: образливе ім'я, з яким постійно звертаються до жертви, обзивання, поширення образливих чуток, словесне приниження, залякування, систематичні кепкування з будь-якого приводу (від національності до зовнішнього вигляду дитини) психологічне приниження, погрози тощо.

— невербальний: бойкот та ігнорування, використання агресивних жестів та інтонацій голосу для примушування жертви до здійснення певних дій, задерикуватість, ігнорування або ізоляція (жертва навмисне ізолюється, виганяється або ігнорується частиною учнів або всім класом),

4. Економічнй − вимагання грошей, коштовних або інших речей, їжі, примус що-небудь вкрасти, пошкодження майна, хования речей, знищення одягу чи інших особистих речей тощо.

5. Кібербулінг − новітній спосіб знущання з використанням електронних засобів комунікації, який включає: приниження та цькування за допомогою мобільних телефонів, гаджетів, Інтернету (пересилання неоднозначних зображень і фотографій, обзивання, поширення чуток, знімання на відео бійок чи інших принижень і викладання відео в мережу інтернет, цькування через соціальні мережі та ін.) [3].

Дослідження науковців доводять, що булінг є соціальним явищем та впливає не лише на жертву, але й на всіх дітей, які беруть участь або спостерігають за даним явищем. Норвезький професор Д.Ольвеус розробив наступну рольову структуру булінгу [5]:

1) учень, який є жертвою булінгу;

2) учні, які здійснюють насилля, ініціюють і відіграють лідерські ролі в процесі булінгу – «булери», або переслідувачі, агресори;

3) послідовники – учні, які позитивно ставляться до знущань над іншими й беруть активну участь у цьому, але зазвичай не є ініціаторами та не відіграють головної ролі;

4) пасивні «булери» – учні, які відкрито підтримують булінг, наприклад через сміх чи привертання уваги до ситуації, проте не втручаються в неї;

5) потенційні «булери» – учні, яким подобаються знущання, але вони не виявляють цього ззовні;

6) «спостерігачі» (байдужі свідки) – учні, які не беруть участі в булінгу, і можуть вважати, що це не їхня справа, тобто виявляють байдуже ставлення до ситуації;

7) «потенційні захисники» – ці учні негативно ставляться до насилля і вважають, що повинні допомогти жертві, проте нічого не роблять;

8) «захисники» – учні, які виявляють негативне ставлення до явища, вони захищають жертву або намагаються їй допомогти.

Тобто, ті особи які переживають або спостерігають боулінг, тривалий час знаходяться у стресовій ситуації, що може викликати виникнення негативних наслідків. Особи, які є булерами, переслідувачами своїх жертв, досить часто проявляють схильність до участі в бійках, жорстокості, до крадіжок, ведення нездорового способу життя, вживання різних речовин, у них зазвичай знижується успішність. Особи, які виступають спостерігачами в процесі булінгу можуть відчувати небезпеку, такий стан спричиняє виникнення підвищення тривожності, страхів, нездатності діяти, невпевненість у собі, почуття провини або, навпаки, бажання самим стати булерами.

Х. Лейманном доведено, що для жертв булінгу характерні наступні симптоми:

1. Симптоми, пов’язані з впливом стресу на когнітивні процеси, що спричиняють фізичні гіперреакції (порушення пам’яті, порушення концентрації уваги, депресія, апатія, швидке роздратування, загальна втома, агресивність, почуття незахищеності, фрустрація);

2. Психосоматичні симптоми (нічні жахи, біль у шлунку, діарея, блювання, відчуття слабкості, втрата апетиту, стискання у горлі, схильність до плачу, почуття самотності);

3. Симптоми, що виникають під впливом виділення стресових гормонів і діяльності автономної нервової системи (біль у грудях, пітливість, сухість у роті, серцебиття, часте дихання),

4. Симптоми, пов’язані з м’язовим напруженням (біль у спині, біль у задній частині шиї, біль у м’язах);

5. Проблеми сну (труднощі під час засинання, переривчастий сон, раннє пробудження);

6. Слабкість у ногах, загальна слабкість;

7. Втрата свідомості, тремор (тремтіння тіла або окремих його частин) [4].

Булінг у закладі загальної середньої освіти може проявлятися не лише в діях учнів один до одного, але і в діях учителів щодо учнів та навпаки.

Доведеним є той факт, що ситуація булінгу має колективний характер, тобто всі члени шкільного колективу певним чином задіяні в ситуацію булінгу. В закладі середньої освіти існує серед дітей певна ієрархічна структура. Більш вищі позиції в даній ієрархічній структурі займають агресивні учні, вони сприймаються однолітками та вчителями як більш популярні. Агресивні учні часто мають високий рівень соціальної компетентності і використовують знущання над іншими як інструмент, щоб маніпулювати та контролювати свій мікросоціум.

В закладі середньої освіти булінг може розповсюджуватись через прояви наступних механізмів [4]:

1) в процес булінгу включається соціальне наслідування, тобто спостерігаючи за проявами агресивних дій одного учня по відношенню до іншого, це заохочує інших дітей до участі в подібних актах, особливо якщо булер є «успішним» в завоюванні жертви;

2) ослаблення заборон проти агресивних тенденцій, тобто коли дитина бачить, що булер отримує винагороду за прояв агресивної поведінки, то це зменшує її власні заборони відносно участі в агресивних атаках;

3) дифузія відповідальності, тобто коли кілька дітей беруть участь у залякуванні, то у кожного почуття провини та відповідальності зменшується;

4) повторювальність атак, тобто у результаті повторних актів знущання над одним учнем іншими учнями він починає розглядатися як такий, що заслуговує на таке ставлення.

Найбільш розповсюдженими чинниками, які провокують появу булінгу в закладі середньої освіти можуть бути:

- авторитарний стиль навчання. Іноді вчителі самі можуть бути ініціаторами цькування, коли учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Вчитель особисто приймає рішення, без врахування думок учнів, встановлює жорсткий контроль за виконанням своїх вимог, внаслідок чого учні втрачають активність, характеризуються низькою самооцінкою та агресивністю. При авторитарному стилі навчання сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань та особистий саморозвиток. Коли вчитель використовує систему групового покарання, коли карається весь клас за провину окремого учня, це збільшує ризик виникнення агресивної поведінки серед дітей.

- виокремлення вчителем якогось учня як позитивного або негативного прикладу для інших часто провокує суперництво, яке у майбутньому переростає у цькування цієї дитини

- ігнорування проблеми на рівні закладу освіти. Іноді педагогічний персонал закладу освіти відмовляється визнавати випадки булінгу в класі або закладі освіти в цілому, просто ігнорує це явище. Це, в одному випадку, може сприйматися дітьми як норма поведінки, і вони будуть моделювати цю поведінку на інших дітей. В іншому випадку - це провокує почуття безкарності та безнадійності та нерідко призводить до загострення ситуації з булінгом в закладі освіти.

- відсутність контролю з боку педагогічного персоналу за поведінку дітей під час перерв, а особливо в таких місцях, як їдальня, роздягальні, сходи тощо. До того ж сексуальні стосунки, які виникають серед учнів та учениць у старшому віці, також іноді стають підставою для виникнення цькування.

Також серед науковців існує думка, що можливими чинниками, які провокують виникнення булінгу можуть бути сімейні чинники. Такі чинники визначають агресивну поведінку дитини та можуть провокувати булінг (цькування) [3]:

- брак близьких стосунків між батьками та дитиною, відсутність уваги до дитини, відсутність довірливих стосунків, що позбавляє дитину можливості ділитись з рідними своїми проблемами та труднощами у спілкуванні;

- слабкий або занадто сильний (авторитарний стиль спілкування) контроль над дитиною;

- гіпер опіка над дитиною. Коли дитина виходить із сімейного оточення у зовнішній світ, вона не здатна самостійно вирішувати проблеми, неспроможна за себе постояти, не розуміє важливість прийняття інших людей;

- тиск або жорстоке поводження батьків, що призводить до сприйняття дитиною навколишнього світу як постійного джерела загрози. Наприклад, якщо дитина в родині засвоює, що сварки, бійки, образи, критика та приниження іншого є єдиним способом висловити своє невдоволення, то в подібній ситуації в школі дитина починає діяти за звичною для неї схемою.;

- домашнє насильство спричиняє появу булінгу, зокрема в шкільному середовищі, коли дитина, що потерпає від домашнього насильства, копіюючи дії дорослих, може стати як жертвою, так і кривдником;

- виховання в неповній сім'ї.

Д. Олвеус [5] дає опис учнів, які беруть участь в актах булінгу (цькуванні) або виступають спостерігачами даного процесу:

- учень, над яким знущаються–жертва (мішень);

- учні, які знущаються (булер, кривдник) – починають та виступають лідерами в цькуванні;

- послідовники або поплічники–позитивно ставляться до знущань і беруть активну участь в них, але зазвичай не є їх ініціаторами;

- спостерігачі-прихильники – активно та відкрито підтримують знущання, не включаються в булінг, але підтримують його сміхом, приверненням уваги до ситуації;

- спостерігачі-пасивні прихильники. Цим учням подобається знущатися, але вони не показують явних знаків підтримки;

- байдужі спостерігачі – не залучаються до процесу знущання та не займають певну позицію. Їм характерні думки: «Це не моя справа» або «Подивимося, що станеться».

- пасивні захисники не люблять знущання і вважають, що повинні допомогти, учню, над яким знущаються, але нічого не роблять;

- активні захисники не люблять знущання, допомагають або намагаються допомогти учневі, над яким знущаються;

Для виявлення проявів булінгу у закладі середньої освіти нами було проведено опитування підлітків закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів № 306 Деснянського району міста Києва. Наша вибірка складає 80 учнів 6-х класів. Нами запропоновано авторський опитувальник «Булінг та його прояви в підлітковому віці» для виявлення проявів булінгу у підлітковому середовищі, для визначення знань та розуміння понять булінгу та його проявів серед підлітків, для визначення знань підлітків про можливості захисту від булінгу та рівні покарання за його вчинення.

В ході проведення опитування ми стикнулися з проблемою нерозуміння суті питань, тобто респонденти робили відмітки, що досвід знущання чи цькування був, але ряд питань тематичного характеру залишався без уваги. Підлітки не завжди знали, хто може захистити від знущання, зустрічали пасивність з боку педагогічного колективу. Аналізуючи поставлені питання, ми виявили, що 12 учнів не змогли відповісти на третину із них. Це засвідчує, що вони не мали необхідних знань про булінг та цькування, яких вимагали питання. Але негативним залишався той факт, що серед опитаних 20 підлітків (12 дівчаток та 8 хлопчиків) відповіли, що їх цькують, принижують та ображають.

Більшість із опитаних (44 підлітки) відповіли, що зазнавали приниження в закладі середньої освіти, переважно від однолітків та в більшості випадків це був фізичний булінг, 4 дітей вказали, що переживали моральне знущання, а саме їх дражнили та сміялися з їх

зовнішнього вигляду. 8 підлітків повідомили, що стикались з проявами кібербулінгу, а саме цькування через соціальні мережі.

Приголомшливим є результат опитування щодо питання «Чи був(ла) ти свідком булінгу?» 75 підлітків дали ствердну відповідь, при цьому 40 опитаних не повідомляли про те що бачили.

Більшість із опитаних підлітків (50) не знають куди і до кого можна звертатись по допомогу у разі проявів булінгу чи його виявлення.

На запитання, яким чином можна ліквідувати проблему булінгу у вашому закладі, лише 4 підлітки відмітили, що не варто нічого змінювати; 11 - обрало відповідь, щоб погані учні не заважали іншим; Ще 25 підлітків обрали відповідь – влаштовувати побільше поїздок класом; 30 респондентів віддали перевагу, що все змінить позитивне ставлення один до одного; 10 підлітків визнали, що вчителі не завжди однаково ставляться до учнів, і саме це створює проблему.

Дані опитування підтверджують думку про необхідність профілактичної роботи щодо попередження та подолання булінгу в закладі середньої освіти.

Профілактична робота в закладі середньої освіти щодо попередження та подолання булінгу має бути спрямована на соціально-педагогічну роботу за такими напрямами:

- просвітницька робота. Така робота повинна бути спрямована не лише на учнів, але і проводитись серед учителів та батьків. Для ознайомлення з особливостями поширення негативних явищ, що пов’язані з поняттями «булінг», «третирування», «цькування».
- Діагностична робота. Така робота може бути індивідуальною, коли необхідно зробити висновок про окрему дитину та визначити, яку допомогу їй надати (реабілітаційну або корекційну), або груповою, коли необхідно оцінити ситуацію в певній групі (класі)(мікрогрупа) чи в закладі освіти в цілому (макрогрупа).
- Визначення організацій та установ, які сприяють вирішенню даної проблеми і можуть виступати захисниками
- Зустрічі з представниками правоохоронних органів та фахівцями соціальної сфери, які працюють за даним напрямом
- Проведення конкурсів соціальної реклами для профілактики булінгу
- Підготовка медіаторів з числа підлітків для роботи в напрямку профілактики булінгу
- Розробка пам’яток для батьків та дітей, які можуть бути булерами та постраждалими від булінгу

- Створення консультпунктів для надання різного роду консультацій
- Проведення тренінгової роботи
- Організація дозвіллєвої роботи учнів

В ході нашої роботи нами запропоновано профілактичну програму щодо попередження булінгу в закладах середньої освіти. Дана програма містила ряд форм роботи, а саме: диспут «Булінг прояв сили чи слабкості», бесіда «Конфлік перший крок до булінгу», пам'ятка для підлітків «Як уникати конфліктів», круглий стіл для батьків «Булінг та його прояви серед підлітків», тренінгове заняття для підлітків «Я особливий», «Як опанувати гнів», гра «Це булінг?», «Куди звернутись по допомогу», квест «Подолаємо булінг разом», перегляд мультфільму «Випадок на містку», перегляд фільму «Шкільні служби порозуміння».

Крім цього в Україні стартувало ряд програм, які сприяють подоланню проявів даного явища в середовищі закладів середньої освіти. На сьогодні існує Національна дитяча «гаряча» лінія «Для дітей та про дітей», на яку можна зателефонувати безкоштовно зі стаціонарних та мобільних телефонів у межах України. Основна місія дитячої «гарячої» лінії – забезпечення прав та інтересів дітей. Особливістю цієї лінії є те, що її співробітники допомагають не лише дітям та підліткам, а й дорослим.

У вересні 2018 року стартувала інформаційна кампанія «Зупинимо булінг разом!». Її мета – формування нульової толерантності до випадків булінгу, інформування про можливі механізми захисту постраждалих від булінгу. Дана кампанія ставить перед собою завдання інформувати населення про боулінг, його види, відповідальність за вчинення булінгу, можливі механізми реагування на випадки булінгу і захист постраждалих осіб. Основні напрями діяльності кампанії – це виявити булінг, припинити та запобігти цькуванню. В рамках даної інформаційної кампанія стартував флешмоб «Булити не круто!» в соціальних мережах Facebook та Instagram, до якої долучилися публічні люди, актори, спортсмени, письменники, медійники, блогери. Кожен учасник флешмобу записав відео-звернення або написав пост до своєї аудиторії, де розповів історію з життя чи власні переживання/думки з приводу явища булінгу. Створено інформаційну онлайн-платформу для фахівців, які працюють з дітьми, підлітками та молоддю, в тому числі з груп ризику, уразливими та схильними до ситуативного ризику «Центр знань».

Стратегією протидії булінгу в закладах загальної середньої освіти має стати системність, спільні та злагоджені дії адміністрації, педагогічного колективу, учнів та батьків. На сьогоднішній день

основними напрямами протидії булінгу в ЗЗСО є управлінський і просвітницький.

Управлінський підхід повинен організовуватись та реалізовуватись керівником закладу освіти. Він включає наступні дії з боку адміністації закладу:

- аналіз ситуації у закладі освіти. Може реалізуватись через опитування учнів та педколективу щодо проявів булінгу;

- вироблення офіційної позиції закладу освіти щодо булінгу (цькування) та інформування про неї всіх учасників навчально-виховного процесу;

- розроблення правил поведінки для учнів, батьків, педагогів та інформування про ці правила;

- призначення відповідального за організацію та реалізацію заходів з протидії та попередження булінгу (цькування) в закладі освіти;

- проведення інструктажів працівників, учнів та батьків.

- виявилення потенційно небезпечних та сприятливих для вчинення булінгу (цькування) в закладі освіти місць.

- організація заходів безпеки.

Важливим є налагодити взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу та діяльності соціального педагога та психолога закладу загальної середньої для вчасного попередження, виявлення та протидії булінгу (цькування).

Другий напрям – просвітницька робота. Який має містити інформування, пояснення, формування навичок толерантної та ненасильницької поведінки, спілкування та взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.

На нашу думку діяльність по попередженню та подоланню булінгу повинна включати такі складові: профілактичної роботи з учнями; роботи з батьками; роботи з педагогічним колективом; надання спеціальної допомоги всім учасникам булінгу; запровадження внутрішньо шкільного моніторингу.

Підводячи підсумок, за даними нашого дослідження прояви булінгу спостерігаються у середовищі закладу середньої освіти. Зазначимо, що профілактичну роботу з запобігання булінгу в закладі середньої освіти необхідно проводити комплексно, а саме з дітьми, учителями та батьками. Крім цього профілактична робота має бути спрямована на роботу з явними булерами, на постраждалих від булінгу (булі) та на спостерігачів. Дана діяльність має носити індивідуальний та груповий характер.

Список використаних джерел

1. Законі України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо протидії булінгу» від18 грудня 2018 року №8584. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19. - Назва з екрана
2. Міхеєва О.Ю., Корнієнко М.М. Кібербулінг як соціально-педагогічна проблема. *Молодий вчений*. № 11 (63). 2018. С.247-251.
3. Поляруш С. І. Поняття та проблема правового захисту від шкільного боулінгу. *Актуальні проблеми правової науки і державотворення в Україні в контексті правової інтеграції* : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 100-річчю підготовки охоронців правопорядку в Харкові (м. Суми, 20–21 трав. 2017 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Суми, 2017. С. 211–213.
4. Duffy L. A. Bullying in Schools: A Social Identity Perspective. School of Applied Psychology Business School, 2004. 376 p.
5. Olweus D. Bullying at school: what we know what we can do. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/pits.10114.

Неїжпапа Людмила
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманов

ЗМІСТ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З БАТЬКАМИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Постійні зміни, що відбуваються в соціальному, економічному політичному житті нашої держави, впливають на функціонування системи освіти та вимагають від неї постійно пошуку та впровадження нових підходів у вихованні особистості здобувача освіти. Формування та розвиток стійкої громадянської позиції та патріотичних переконань, готовність до соціальної активності залежить від наявності дієвих механізмів педагогічного регулювання соціальної взаємодії здобувачів освіти із соціальним середовищем, закладів освіти з батьками здобувачів освіти.

Наукові дослідження постійно пропонують нові підходи в розв'язанні проблем взаємодії сім'ї та закладу освіти, вихованні дітей. Діяльність соціального педагога в закладах освіти передбачає створення умов для успішної соціалізації та адаптації дитини, як процесу набуття нею

соціальної компетентності, формування та ствердження її як особистості, входження в активне соціальне середовище. Згідно положення про психологічну службу у системі освіти України, саме «соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам. Соціально-педагогічний патронаж здійснюють соціальні педагоги» [1, с. 1]. Соціальний педагог – це фахівець, робота якого покликана об'єднати зусилля родини, школи, громадськості, для надання допомоги дитині. Тому слід зазначити, що соціально-педагогічна діяльність за будь-яким напрямком стає більш ефективною завдяки співпраці з психологом, педагогічним колективом, батьками, адміністрацією закладу освіти.

Одним з ефективних інструментів взаємодії шкільного і сімейного середовища є соціально-педагогічна діяльність закладу освіти, оскільки вона сприяє оптимальному досягненню цілей і завдань щодо соціальної підтримки, а також захисту дитини і членів її сім'ї при дотриманні всіх критеріїв доцільності, економічності, гуманності.

Питанням соціально-педагогічної роботи в закладах освіти присвячено наукові дослідження таких вчених, як Т. Алєксєєнко, С. Архипова, А. Капська, Ю.Клочан, Н. Краснова, Л. Сокольська, З. Шевців, Т. Шишковець тощо. Ряд дисертаційних досліджень вітчизняних учених присвячені окремим аспектам роботи соціального педагога закладу освіти: Л. Мезенцева - соціально-педагогічна робота з опікунською сім'єю в загальноосвітній середній школі; Т.Острянко - організаційно-педагогічна діяльність соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі; О.Гапончук - організаційно-педагогічні умови консультативної діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі; Т.Соловйова - соціально-педагогічні робота з батьками дітей з особливими потребами. Проте ці дослідження не розкривають змісту роботи соціального педагога з батьками здобувачів освіти.

Як відомо, сучасна сім'я покликана бути своєрідним психологічним укриттям для людини. Вона забезпечує економічну, соціальну, психологічну та фізичну безпеку і захищеність своїм членам. Сьогодні багато сімей потребують допомоги та підтримки для того, щоб повноцінно реалізовувати передбачені суспільством функції, зокрема забезпечувати повноцінний розвиток та захист своїх дітей. Оскільки ми розглядаємо діяльність соціального педагога закладу освіти, основне завдання якого полягає в здійсненні соціально-педагогічного супроводу здобувачів освіти, то саме надання підтримки та допомоги батькам учнів сприятиме цьому.

«Необхідність роботи з батьками, – підкреслюють Н. Г. Богданович та О. О. Кєдярова, – зумовлена їхньою роллю у формуванні унікальної для кожної дитини соціальної ситуації розвитку – однієї з істотних детермінант розвитку особистості дитини» [2, с. 13].

Виходячи із результатів досліджень (О. Безпалько, А. Капська, С. Коношенко, С. Пальчевський) стверджуємо, що соціально-педагогічна робота з сім'ями повинна базуватися на таких основних принципах соціально-педагогічної діяльності: законності та прав людини; державного підходу до завдань, які реалізуються в соціально-педагогічній діяльності; диференційованості та індивідуалізації; педагогізації соціально-педагогічної діяльності; зв'язку змісту соціально-педагогічної роботи з умовами життєдіяльності сім'ї; соціокультурної спрямованості діяльності; наукової обґрунтованості та цілеспрямованості; універсальності; соціального реагування; родиноцентризму; опори на власні ресурси сім'ї; конфіденційності; толерантності; системності; об'єктивності; компетентності кадрів; максимізації.

Українські та зарубіжні науковці (С. Архипова, О. Безпалько, М. Галагузова, Ю.Галагузова, А.Капська, Л.Нікітіної тощо) вважають, що діяльність соціального педагога з сім'єю може здійснюватися за трьома напрямами: освітній, психологічний, посередницький.

1. Освітній напрям включає в себе допомогу соціального педагога батькам у навчанні та вихованні дітей. Допомога в навчанні пов'язана з формуванням педагогічної культури батьків та їх просвітництвом. Просвітництво стосується важливих для виховання проблем, зокрема: значення особистого прикладу і авторитету; проблеми виховання дітей з проявами асоціальної поведінки; сутність самовиховання і його організація в сім'ї; педагогічна підготовка батьків до виховання майбутніх дітей; правила взаємин в сім'ї різних поколінь; заохочення і покарання; підготовка дітей до школи тощо.

2. Психологічний напрямок передбачає здійснення соціально-психологічної підтримки і корекції. Така підтримка, з позиції соціальної педагогіки, спрямована на формування сприятливої психологічної атмосфери в сім'ї. Корекція відносин здійснюється в тому випадку, коли в сім'ї спостерігаються факти психологічного насильства над дитиною (образа, приниження, зневага інтересами і потребами). У даному випадку соціальний педагог будує свою роботу, керуючись Конвенцією про права дитини, орієнтуючи сім'ю на зміну внутрішньосімейних стосунків.

3. Посередницьке напрямок реалізується через допомогу в організації, координацію та інформування. Під допомогою в організації

розуміється допомогу в організації сімейного дозвілля (наприклад, включення сім'ї в різні дозвіллєві форми роботи, свята, ярмарки, клуби за інтересами). Допомога в координації спрямована на встановлення й актуалізацію зв'язків сім'ї з соціальними інститутами, соціальними службами, центрами, спільно з якими вирішуються конкретні соціальні проблеми (наприклад, усиновлення дитини, передача дитини в дитячий будинок або притулок, приміщення дитини на лікування). Допомога в інформуванні полягає в наданні інформації батькам з питань соціального захисту (наприклад, інформування може стосуватися прав дітей, жінок, сім'ї в рамках житлового, трудового, пенсійного законодавства) [3; 4].

Соціально-педагогічна робота в закладах освіти з батьками здобувачів передбачає здійснення:

«1) діагностики проблем родинно-сімейного виховання або дитячо-батьківських стосунків;

2) консультування з питань захисту прав дитини в сім'ї; проблем, пов'язані з вихованням дітей; проблем, зумовлених труднощами в розвитку та навчанні дітей; інтерес батьків до наявних у дітей здібностей, до особливостей віку;

3) просвітницько-інформаційної роботи з питань: педагогічної і соціально-психологічної готовності до виховання майбутніх або вже існуючих дітей; ролі батьків у формуванні у дітей адекватної поведінки по відношенню до різних категорій населення; атрибутів ролі матері і батька; відносини між дітьми; взаємовідносин різних поколінь у сім'ї; врахування вікових та статевих особливостей у вихованні; найбільш поширені помилки у вихованні; виховання дітей з відхиленнями у розвитку; організації режиму праці, навчання і відпочинку; фізичного, морального, естетичного та статевого виховання дітей у сім'ї; трудового виховання; основ спілкування у дитячому та підлітковому віці; причин та наслідків дитячої девіантності тощо;

4) профілактивна робота спрямована на попередження та усунення негативних явищ в сім'ї щодо дітей з боку батьків або у їх найближчому оточенні з боку друзів, однолітків або старших за віком осіб, у формальних колективах і неформальних об'єднаннях;

5) корекційно-відновлювальна робота, спрямована на досягнення позитивних змін у відновленні конструктивних сімейних взаємостосунків; формування сімейного середовища, сприятливого для особистісного розвитку дитини; відновлення прав та законних інтересів дітей, які були порушені через неналежне чи недбале ставлення батьками до виконання своїх обов'язків щодо малолітніх/неповнолітніх дітей або внаслідок дій

осіб із соціального оточення дитини чи сім'ї» [5, с. 16].

Організовуючи роботу з батьками здобувачів освіти соціальному педагога слід розуміти до якої категорії батьків вони належать. Так виділяють наступні типи:

1. батьків цієї категорії відрізняє високий рівень емоційно-моральної культури. Він виражений у стилі сімейного виховання, у манері спілкування дорослих з дітьми. Батьки приймають дитину як особистість, рахуючись з її інтересами і захопленнями. У цих родинах батьки прагнуть до єдності педагогічних вимог. Серйозно відносячись до виховання, ці родини легко йдуть на контакт із психологами і соціальними педагогами, прагнучи розширити свої пізнання в області педагогіки і дитячої психології.

2. у середньому рівень освіченості і культури батьків також високий. Але, на відміну від першої категорії, акцентування уваги йде на матеріальну забезпеченість. Разом з тим виявляється байдужість до інтересів і захоплень дітей. У неадекватних формах спілкування з дитиною виявляється недолік емоційно-моральної культури батьків. У таких родинах часті порушення стилів сімейного виховання.

3. це сама патогенна ситуація для дитини. У таких родинах кожний живе своїм життям, низький рівень сімейної інтеграції. Рівень психолого-педагогічної освіченості батьків дуже низький, батьки не бажають отримувати допомогу з психолого-педагогічних знань. Унаслідок цього вихованню дітей не приділяється достатньої уваги, виховання дитини не є життєво важливою проблемою [3; 5].

Для ефективної роботи соціального педагога з батьками важливі такі характеристики сім'ї, як дієздатність та активність. Дієздатність батьків може бути обмеженою, тимчасово обмеженою, необмеженою (в залежності від можливості самостійно заробляти кошти для існування). Активність батьків характеризує їх орієнтацію на збільшення та покращення власних ресурсів й поділяється на: власне активність (орієнтація на свої сили, висока мобільність); обмежену активність (орієнтація на самозабезпечення в якій-небудь одній сфері життєдіяльності); пасивність (розархівування на інших, утримання іншими, низька мобільність, нерозвиненість адаптаційних властивостей).

Зміст та форми соціально-педагогічної роботи з батьками обумовлюються групою таких показників, як тип сім'ї та проблемами, які існують в сім'ї. Класифікація типів сімей відбувається за різними критеріями, наприклад, за терміном перебування у шлюбі й наявністю дітей - молоді, досвідчені; бездітні, однодітні, багатодітні, прийомні,

опікунські; за рівнем матеріального достатку: малозабезпечена сім'я, заможна сім'я, елітарна сім'я; за особливими умовами сімейного життя: студентська сім'я, дистантна сім'я; позашлюбна сім'я; за якістю сімейних взаємин: благополучні сім'ї, неблагополучні сім'ї та інші [3; 5].

Оскільки, ми визначаємо зміст роботи соціального педагога саме з батьками здобувачів, то пріоритетною для нас є запропонована Т. Алєксєєнко класифікація типів сімейного середовища. Вона визначає сімейне середовище як «сукупність матеріальних і духовних цінностей сім'ї, способу життя, особистісних характеристик, особливостей взаємодії її членів і розподілу сімейних ролей, стилів батьківського виховання, які утворюють специфічний морально-психологічний мікроклімат, сприятливі чи несприятливі умови для розвитку та самореалізації кожного члена сім'ї» [6, с. 229].

На думку Т. Алєкєєнко, специфічність кожного сімейного середовища визначають характерні його умови, обумовлені типом сім'ї. У найбільш загальному вигляді вони можуть бути: «сприятливими (такими, що забезпечують повноцінність розвитку особистості і стимулюють до кращих самопроявів), нейтральними, байдужими (де кожен живе, співіснує сам по собі), агресивними (пригнічують особистість і не дозволяють реалізувати себе і свої потенції у кращих проявах). Вона визначає такі типи сімейного середовища: гармонійне; конфліктне; сімейне; ігрове; конкурентне; середовище співробітництва; структуроване сімейне середовище (нуклеарна сімя, розширена сімя, повна, однодітна, дводітна, багатодітна); неповне сімейне середовище (материнська сім'я, батьківська, дистанційна); реструктоване (змінене) сімейне середовище (прийомна сім'я, ДБСТ, сім'я повторного шлюбу); тимчасове сімейне середовище (громадські шлюби, фостерна сім'я); соціально успішне (адаптоване до вимог суспільства); дезадаптоване сімейне середовище (з асоціальною поведінкою членів сім'ї, з педагогічно занедбаними дітьми); групи ризику (сім'я з дітьми з особливими потребами, з батьками що перебувають у в'язниці, з дітьми, що знаходяться у виправно-виховних колоніях); відкрите сімейне середовище; закрите; сільське; міське; полікультурне» [6, с. 233]. Всі виокремлені типи і підтипи сімейних середовищ відрізняються суттєвими домінуючими соціально-педагогічними характеристиками, які і зумовлюють зміст соціально-педагогічної роботи.

У процесі соціально-педагогічної роботи з батьками фахівці використовують різноманітні форми роботи: індивідуальні, групові, масові. Відтак, використання індивідуальних форм роботи (інтерв'ювання, співбесіда, консультування, інформування, листування) доцільне під час

адаптації дитини чи членів її сім'ї до нових соціокультурних умов, допомоги в подоланні складних життєвих обставин, у період емоційно нестабільних станів тощо. Групові форми роботи (тренінг, семінар, лекторій, курси, консультпункт, сімейний клуб, школа молодих батьків, відеолекторій, зустрічі зі спеціалістами, прес-конференція, вечір запитань та відповідей, конкурс, виставка, круглий стіл, група самодопомоги, ігрові програми та ін.) спрямовані на виявлення проблеми, сприяють їх розв'язанню, розвивають необхідні навички. До групових форм роботи доцільно залучати членів громади (близьке оточення, сусіди), які небайдужі щодо подолання складних життєвих обставин сім'ї та соціальну мережу родини (групу людей, які впливають на соціальну адаптацію сім'ї). покращенню сімейного середовища, налагодженню стосунків «батьки-діти», збереженню спроможної та активної сім'ї, культивуванню поваги до поглядів членів сім'ї, сприяє проведення сімейних групових нарад (СГН). Сімейна групова нарада – збори членів розширеної сім'ї та її оточення з метою ухвалення рішення щодо шляхів виходу сім'ї зі складних життєвих обставин. Масові форми роботи (тематичні дні, тематичний тиждень, культурні акції та заходи в мікрорайоні, благодійна акція, тематичний вечір, тематичні передачі на радіо та телебаченні, рекламна кампанія) передбачають привернення уваги великої кількості батьків до різних проблем, стимулювання громадської благочинності, толерантності та гуманізму, пропагування цінності здорового сімейного життя тощо.

Слід більш детальніше розглянути форми роботи, які традиційно використовують соціальні педагоги у роботі з батьками здобувачів освіти. Наочні форми роботи (стенди, плакати, буклети, презентації, інформація на сайті закладу освіти чи у соціальній мережі) надають змогу знайомити батьків з актуальним та важливими питаннями освітнього процесу, передовими методами роботи, особливо якщо батьки не прагнуть або не мають можливостей для безпосередніх зустрічей. Тематика матеріалів повинна залежати як від вікових особливостей, так і від особливостей родини. Наприклад, для батьків дітей з інвалідністю варто подати практичні рекомендації психолога, соціального педагога, логопеда. Так само можна помістити перелік інстанцій, де батьки можуть одержати необхідну допомогу і підтримку. Варто відповідально поставитись до наочних форм роботи правильно усвідомлювати її роль у педагогічній освіті батьків, ретельно продумуючи зміст, художнє оформлення стендів, прагнучи до єдності текстового й ілюстративного матеріалів. Дана форма роботи сприяє підвищенню педагогічних знань батьків, спонукає їх переглядати неправильні методи і прийоми родинного виховання,

попереджає виникненню конфліктних ситуацій тощо.

Батьківські збори є найбільш поширеною формою роботи з батьками. Звичайно батьківські збори проходять традиційно - доповідь педагога на якусь тему й обговорення організаційних питань. Як правило, на зборах такого типу батьки не виявляють ніякої активності. А пасивність – це показник або незацікавленості, або того, що сама форма проведення зборів не заохочує батьків до висловлювань. Це говорить про те, що необхідно змінювати форми проведення батьківських зборів, наприклад семінари-практикуми, конференції, обговорення за результатами переднього опитування. Ділова гра - простір для творчості. Вона максимально наближає учасників гри до реальної обстановки, формує навички швидкого прийняття педагогічно вірних рішень, уміння вчасно побачити і виправити помилку. Темою ділових ігор можуть бути різні конфліктні ситуації.

Вечора питань і відповідей представляють собою концентровану педагогічну інформацію з найрізноманітніших питань, що найчастіше носять дискусійний характер, і відповіді на них нерідко переходять у гаряче, зацікавлене обговорення. Роль вечорів питань і відповідей в озброєнні батьків педагогічними знаннями складається не тільки в самих відповідях, що саме по собі дуже важливо, але також і у формі проведення цих вечорів. Вони повинні проходити як невимушене, рівноправне спілкування батьків і соціального педагога. На вечорі питань і відповідей бажана присутність більшості членів педагогічного колективу, а також фахівців - медиків, юристів, психологів у залежності від змісту питань.

Зустрічі за «круглим столом» розширюють виховний кругозір не тільки батьків, але і самих педагогів. Теми зустрічі можуть бути різними. Бесіду варто починати активістам-батькам, потім повинні включитися психолог, вчителі, соціальний педагог, інші батьки. Можна запропонувати для обговорення різні ситуації із сімейного життя, проблеми, що виникають при вихованні дітей у різних типах родин, що ще більше активізує учасників зустрічей. У цій формі роботи добре те, що практично жоден батько не залишається осторонь, майже кожний бере активну участь, ділиться цікавими спостереженнями, висловлює слушні поради. Узагальнити і закінчити варто соціальному педагогу.

Підсумовуючи вищезазначене, слід зазначити, що виконуючи свої функції соціальний педагог закладу освіти повинен, в перше чергу, дбати про захист прав та інтересів здобувачів освіти, відтак, лише у взаємодії з батьками дітей можна досягти результату. Зміст та форми соціально-педагогічної роботи з батьками мають бути спрямовані на підтримку сім'ї, надання їй необхідної допомоги, активізацію її членів, представників її

найближчого оточення, мотивацію батьків до самостійного вирішення проблем, педагогізацію сімейного середовища, що, в свою чергу, сприятиме ефективній соціалізації особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Наказ МОН «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» від 22.05.2018 №509. URL: https://drive.google.com/file/d/1kX--tmR5YnW0QmzB1WatXduf0ufMM2hB/view. – Назва з екрана.
2. Богданович Н. Г., Кедярова Е. А. Психологическое обследование ребенка в практике возрастно-психологического консультирования: учеб. пособие. Иркутск: Иркут, ун-т, 2005. 100 с.
3. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
4. Никитина Л. Е. Социальный педагог в школе. М.: Академ. проект, 2003. 112 с.
5. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навчальний посібник. К. : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
6. Алєксєєнко Т.Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання : дис. …д-ра пед. наук: 13.00.05 13.00.07 . 2017. 573 с.

Соляник Марина
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри соціальної педагогіки,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СІМЕЙ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Нестабільність соціально-політичних процесів, економічна та демографічна кризи спровокували деформацію сімейних стосунків і, як наслідок, – спостерігається зростання кількості сімей, які не мають змоги самостійно успішно вирішувати життєві проблеми. Зниження ефективності виконання сім’єю базових соціальних функцій призвело до поширення дитячої бездоглядності та безпритульності, соціального сирітства, підліткового алкоголізму, проституції, наркоманії, злочинності, суїциду тощо. Встановлено, що в таких сім’ях простежується порушення

виконання виховної функції, що робить проблемним виховання та розвиток дітей, провокує ризик вилучення дитини з сім'ї. Таким чином, сім'я, яка не може самостійно забезпечувати виконання своїх функцій, опиняється у складних життєвих обставинах. Така ситуація спонукає державну соціальну політику активізувати профілактику сімейного неблагополуччя, формування ефективної системи соціальної допомоги та соціально-педагогічної підтримки сім'ї.

Незважаючи на багатоаспектність наукових досліджень щодо функціонування інституту сім'ї, форм та методів соціально-педагогічної роботи з сім'ями, проблема соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, не стала предметом системних наукових досліджень. Отже, виявлення технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, потребувало належного наукового обґрунтування, визначення загальних принципів та умов ефективного впровадження, розробки механізмів реалізації та апробації огранізаційно-методичного забезпечення підвищення ефективності соціально-педагогічної підтримки сімей у складних життєвих обставинах..

Ефективна соціально-педагогічна підтримка сімей можлива за умови налагодження тісної співпраці зі структурами, закладами, установами різних рівнів – державного і недержавного, а також широкого використання волонтерства. Саме тому налагодження взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної діяльності було визначено нами однією зі складових організаційно-методичного забезпечення підвищення ефективності реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сімей.

Оптимізація соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, передбачає технологізацію соціально-педагогічної діяльності, вимагає підвищення професійного рівня фахівців, які організовують соціально-педагогічну роботу з сім'ями.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що вивченню сім'ї, зокрема, як соціального інституту і малої соціальної групи, присвячено низку праць українських та зарубіжних науковців – Р. Джонсон, М. Мацковського, К. Славинецького, А. Харчева та ін.; особливості соціалізації дитини у сім'ї розглядалися І. Бехом, М. Лукашевичем, В. Шепелемта ін.; педагогічні проблеми формування особистості дитини в умовах родинного виховання розкрито Ю. Азаровим, Т. Алексеєнко, В. Постовим, І. Трухіним та ін.; питання впливу на дітей сімейного неблагополуччя стали предметом інтересів В. Балцевіча,

М. Буянової, О. Воднєвої, А. Єлізарова, Н. Лавриненко, В. Оржеховської, Г. Святненко, В. Шилової, Ю. Якубової та ін.

Предметом розгляду даної проблеми вітчизняними науковцями стали: форми і методи соціальної та соціально-педагогічної роботи (О. Безпалько, А. Капська, Т. Семигіна, С. Харченко та ін.), зміст соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах (І. Звєрєва, Ж. Петрочко, І. Пєша, І. Трубавіна та ін.), напрями соціально-педагогічної підтримки різних типів сімей та підготовка спеціалістів до роботи з ними (В. Безлюдна, О. Бєлоліпцева, Н. Гевчук, О. Міхєєва, Н. Олексюк, Г. Постолюк, С. Тунтуєва та ін.), робота з дітьми із неблагополучних сімей (М. Докторович, Н. Клімкіна, Г. Махмадамінова, В.Ніколаєва та ін.), технології соціально-педагогічної роботи (Р. Вайнола, А. Дікарєва, Л. Завацька, М. Мирська, Н. Стефанов та ін.).

Водночас невирішеними залишилися завдання підвищення ефективності дії технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Аналіз діяльності суб'єктів соціальної роботи, які працюють із сім'ями, у складних життєвих обставинах, продемонстрував, що соціально-педагогічна підтримка сімей здійснюється на трьох рівнях: спеціалістами державних установ та закладів (державний рівень), представниками недержавних громадських організацій, фондів, об'єднань, спілок (недержавний рівень) та представниками громади на волонтерських засадах (рівень громади).

Ефективна соціально-педагогічна підтримка сімей можлива за умови налагодження тісної співпраці зі структурами, закладами, установами різних рівнів – державного і недержавного, а також широкого використання волонтерства. Саме тому налагодження взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної діяльності було визначено нами однією зі складових організаційно-методичного забезпечення підвищення ефективності реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сімей.

Налагодження взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної діяльності передбачає проведення інформаційно-просвітницької роботи з фахівцями із соціальної роботи, волонтерами, які працюють з сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах.

Принципами забезпечення взаємодії є:

1) співпраця: формування механізмів взаємодії спеціалістів на підставі обговорення і розробки єдиних підходів соціально-педагогічної роботи з сім'єю, що можливо за умови проведення круглих столів,

семінарів із залученням представників державних установ та закладів, недержавних організацій та об'єднань, волонтерів;

2) навчання: підвищення рівня готовності фахівців як державного, так і недержавного рівнів, до реалізації соціально-педагогічної підтримки сімей, що забезпечується навчальними заходами та розробкою інформаційно-методичних матеріалів;

3) розвиток та підтримка волонтерської діяльності, активізація громади у забезпеченні соціальної підтримки сімей.

Результатом налагодження взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної діяльності є формування готовності фахівців державного і недержавного рівнів, волонтерів до реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Ще однією складовою організаційно-методичного забезпечення підвищення ефективності технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, нами визначено диференційований підхід до організації соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які потребують соціальної підтримки. Зокрема, у нормативно-правових документах та методичних рекомендаціях, що визначають напрями та форми соціально-педагогічної підтримки, об'єктом соціальної роботи виступає сім'я як соціальний інститут.

Враховуючи необхідність ефективного впливу на розв'язання конкретних проблем сім'ї в цілому та окремих її членів, нами було розроблено диференційований підхід до визначення напрямів організації соціально-педагогічної роботи з сім'єю. Зокрема форми та методи соціально-педагогічної роботи мають здійснюватися за такими напрямами:

1) соціально-педагогічна робота з сім'єю, яка спрямована на відновлення життєво необхідних складових функціонування сім'ї як соціальної системи – життєзабезпечення сім'ї, взаємостосунки між членами родини, стосунки із соціальним оточенням;

2) соціально-педагогічна робота з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічна корекція, соціально-педагогічний розвиток, взаємостосунки в сім'ї, формування умінь і навичок тощо;

3) соціально-педагогічна робота з батьками: підвищення батьківської компетентності, формування батьківської відповідальності.

Визначені складові потребують впровадження дієвих форм та методів соціально-педагогічної роботи відповідного до об'єкту: інститут сім'ї, діти та молодь, батьки.

Запровадження диференційованого підходу в реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сім'ї базується на певних принципах.

Це зокрема:

1) індивідуальний підхід до визначення форм і методів соціально-педагогічної роботи з сім'єю;

2) активна участь членів сім'ї у соціально-педагогічній діяльності;

3) взаємодія членів сім'ї в процесі соціально-педагогічної підтримки;

4) запровадження методик з мотивацією членів сім'ї до зміни її життєвих обставин.

Основним результатом запровадження диференційованого підходу є використання ефективних соціально-педагогічних форм та методів соціально-педагогічної роботи, спрямованих на подолання сім'єю складних життєвих обставин, формування її самодостатності.

Отже, підвищення ефективності технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, передбачає запровадження двох складових організаційно-методичного забезпечення:

1) налагодження взаємодії всіх суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, які працюють з сім'ями;

2) запровадження диференційованого підходу у визначенні напрямів, форм та методів соціально-педагогічної роботи з сім'ями

Основні напрями діяльності на етапі формувального експерименту передбачали:

– інформаційно-просвітницьку роботу з фахівцями та волонтерами, які працюють із сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах;

– вдосконалення змісту і форм забезпечення технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;

– розвиток взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної діяльності у вирішенні проблем сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Перший етап формувального експерименту передбачав налагодження взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної діяльності.

З метою вирішення даної проблеми було проведено спільні заходи, в яких взяли участь представники державних установ і недержавних організацій, волонтерів.

Зокрема, було організовано і проведено ряд круглих столів за участю представників різних установ та організацій, громадськості, волонтерів, які працюють із сім’ями у складних життєвих обставинах.

Тематика проведених круглих столів була досить різноманітною: «Технології підтримки сімей у складних життєвих обставинах», «Вплив наслідків політично-економічної кризи на сучасну сім'ю», «Взаємодія державних і недержавних структур у вирішенні проблем сімей», «Налагодження комунікації між суб’єктами соціально-педагогічної діяльності у вирішенні проблем сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах», «Активізація дитячої та молодіжної участі в процесах прийняття рішень на рівні громади» тощо .

Так, наприклад, метою круглого столу «Технології підтримки сімей у складних життєвих обставинах» був обмін досвідом, обговорення та пошук нових технологій підтримки сімей у складних життєвих обставинах. В межах роботи круглого столу обговорювалася низка актуальних питань:

– основні напрями діяльності з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах;

– презентація організацій-учасників круглого столу соціальної роботи з сім'ями у складних життєвих обставинах;

– обмін досвідом із запровадження ефективних форм і методів у сфері підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Впродовж двох років в межах формувального експерименту було організовано та проведено 5 тематичних круглих столів. Спільне обговорення спеціалістами організаційно-методичних питань щодо забезпечення соціально-педагогічної підтримки сімей дозволило розробити систему взаємодії між суб’єктами соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, налагодити співпрацю та здійснити обмін досвідом.

З метою підбивання підсумків роботи та проектування подальшої діяльності, а також залучення до роботи нових партнерів проводилися дні відкритих дверей: «Щаслива родина – щаслива дитина», «Україна – наш дім» тощо – на базі Київського обласного відділення «Благодійного фонду «СОС Дитяче містечко» та на базі Луганського обласного відділення Міжнародного благодійного фонду «СОС Дитяче містечко». До презентації результатів діяльності та обговорення подальших напрямів співпраці залучалися спеціалісти служб у справах дітей, центрів соціальних служб, громадських, у тому числі міжнародних, організацій, донори.

Крім урочистої частини та презентації результатів діяльності, в рамках таких заходів проводилися ігротеки і творчі майстер-класи для дітей та їхніх батьків.

Дієвою формою роботи, що сприяє налагодженню співпраці між суб'єктами соціальної роботи та привернення уваги громади до проблем сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, є конференції.

Залучення волонтерів як додаткового мобільного ресурсу до роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, визначено нами як одна зі складових у структурі суб'єктів соціально-педагогічної роботи із сім'ями, які потребують соціальної підтримки.

Зокрема визначено, що волонтерська діяльність здійснюється за двома напрямами: організація зовнішньої індивідуальної та колективної волонтерської допомоги сім'ям та залучення дітей із сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, до індивідуальної та колективної волонтерської діяльності.

З метою забезпечення організаційно-методичної підтримки роботи волонтерів нами було розроблено та апробовано Концепцію організації волонтерської діяльності. Концепція спрямована на розвиток та підтримку волонтерства й є документом, який відображає сукупність поглядів на волонтерську діяльність, її роль та місце в розвитку суспільства, вирішенні соціально важливих питань стосовно допомоги і підтримки сімей та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. У Концепції викладено суть волонтерської діяльності, визначено поняття, зміст, мету, цілі, задачі, принципи розвитку.

Окрім того, Концепція спрямована на активізацію соціально відповідального та ініціативного громадянина як важливого для суспільства і держави ресурсу і спрямована на створення сприятливих умов для добровільної діяльності, повноцінної участі громадян у суспільному житті, впровадження інноваційних методів і підходів у систему соціального розвитку, формування нових перспективних форм зайнятості населення, розвитку традицій доброчинності, милосердя.

З волонтерами було проведено ряд інформаційно-освітніх заходів:

– диспути («Волонтер – це покликання чи професія?», «Чи потрібно волонтерство сьогодні?», «Чи повинен волонтер бути відповідальним?», «Чи потрібне волонтеру навчання?» та ін.);

– усні журнали («Волонтерство в сучасних умовах», «Міфи та факти про волонтерство» тощо);

– навчальні тренінги («Організація і проведення вуличних ігрових програм», «Ти – волонтер» та ін.).

Проведення інформаційно-освітніх форм роботи з волонтерами сприяло формуванню в них таких умінь, як: надання допомоги сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах; проведення різних форм роботи з сім'ями, батьками, дітьми та молоддю; організація роботи в громаді з актуалізації питань підтримки сімей у складних життєвих обставинах.

Вирішуючи питання налагодження взаємодії всіх суб'єктів роботи з сім'ями та формування в них спільного алгоритму роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, було розроблено та апробовано навчальну тренінгову програму «Соціальна підтримка сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах», що представлена у додатку О.

Навчальна тренінгова програма орієнтована на підвищення кваліфікації спеціалістів соціальної сфери, які працюють із сім'ями, що потребують соціальної підтримки. Мета тренінгової програми – ознайомлення слухачів із напрямами та технологіями соціальної роботи з сім'ями, які потребують соціальної підтримки, та набуття навичок реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Основні завдання тренінгової програми:

– ознайомлення з організаційно-методичними засадами впровадження технології соціально-педагогічної підтримки сімей та основними етапами її реалізації;

– визначення нормативних та методичних основ реалізації соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;

– опанування організаційно-методичними основами реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сімей залежно від рівня їх соціальної адаптації;

– набуття основних операційних навичок та прийомів реалізації соціального супроводу сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Навчальна тренінгова програма складається з 11 тематичних занять і розрахована на 36 годин (6 днів навчання). Навчальний матеріал структуровано за тематичними модулями [1].

В результаті навчання учасники оволоділи знаннями щодо категорій сімей, які потребують соціально-педагогічної підтримки; напрямів соціальної роботи з ними; форм та методів реалізації соціально-педагогічної підтримки сімей; механізмів взаємодії суб'єктів соціальної

роботи з сім'ями; алгоритму соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які потребують соціальної підтримки; методів мотивації сім'ї до зміни життєвих обставин; технологій соціально-педагогічної роботи з сім'єю залежно від рівня її соціальної адаптованості.

Учасники також набули вмінь щодо діагностики зовнішніх індикаторів та внутрішніх причин, що провокують складні життєві обставини сім'ї; оцінки рівня соціальної адаптованості сім'ї та рівня ризику для дітей, які виховуються у складних життєвих обставинах; реалізації технології соціально-педагогічної підтримки з сім'ями, що потребують соціальної підтримки; оцінки потреб сімей та планування соціального супроводу; добору ефективних форм та методів соціально-педагогічної роботи відповідно до потреб сім'ї.

Ще одним із важливих ресурсів у вирішенні проблем сімей у складних життєвих обставинах є громада. З метою активізації громади та формування в її членів активної позиції у вирішенні проблем сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, проведено ряд ігрових програм у парках відпочинку та на дитячих майданчиках міста Києва, під час яких роздавалися інформаційні буклети, брошури про діяльність суб'єктів, які працюють із сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах, та надавалася усна інформація про можливість залучення до соціально-педагогічної підтримки даної категорії клієнтів. Метою такої форми роботи було привернення уваги громади до соціально-педагогічних проблем сімей. Крім цього, волонтери брали участь у міських заходах до Дня Києва, Дня сім'ї, Дня захисту дітей, де також відбувалося інформування населення про проблеми сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Під час заходів презентувалися відеоролики, роздавалися інформаційні буклети, брошури. З метою активізації уваги громади встановлювалися спеціальні скриньки, організовувалися виставки робіт дітей на тему «Сім'я для мене – це…» у відділеннях банків, супермаркетах, спортивно-розважальних закладах, представництвах великих компаній тощо. Важливим у цій роботі став зворотний зв'язок після проведення акції у вигляді звітів, плакатів, подяк, робіт дітей тощо.

Також нами було організовано акцію «Лист Діду Морозу», під час якої діти писали листи, що передавалися співробітникам відділів великих компаній. Таким чином, дитина із сім'ї, що перебуває у складних життєвих обставинах, яка часто зовсім не отримує подарунків, таки отримувала бажаний новорічний подарунок, про який і було написано в її листі «Діду Морозу». У відповідь компанії на знак вдячності одержали листи з

подяками та фотокартками щасливих дітей з подарунками. Це забезпечило адресність допомоги.

Важливим ресурсом громади у соціально-педагогічній підтримці сімей та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, є люди похилого віку – відтак було налагоджено взаємодію з територіальними центрами обслуговування пенсіонерів і самотніх непрацездатних громадян та громадськими організаціями, які здійснюють підтримку пенсіонерів, з метою їх залучення до соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Було проведено акцію «Тепло і турбота», в рамках якої десятки людей похилого віку зв'язали для дітей теплі шкарпетки, рукавички, шарфи.

Налагодження взаємодії суб'єктів соціально-педагогічної діяльності та підвищення ефективності технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, потребувало організації масових та групових форм соціально-педагогічної роботи. Основний зміст такої роботи представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Форми соціально-педагогічної діяльності, спрямовані на налагодження взаємодії суб'єктів соціальної підтримки сімей

Напрями діяльності	***Форми соціально-педагогічної діяльності***	
Формування механізмів взаємодії спеціалістів	Круглі столи	«Технології підтримки сімей у складних життєвих обставинах» «Вплив наслідків політично-економічної кризи на сучасну сім'ю» «Взаємодія державний і недержавних структур у вирішенні проблем сімей» «Налагодження комунікації між суб'єктами соціально-педагогічної діяльності по вирішенню проблем сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах» «Активізація дитячої та молодіжної участі в процесах прийняття рішень на рівні громади»
	Дні відкритих дверей	«Щаслива родина – щаслива дитини» «Україна – наш дім»
	Конференція	«Якість та доступність послуг для дітей і

		сімей: міжнародні стандарти та досвід України»
Навчання фахівців	Тренінгова програма	«Соціальна підтримка сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах»
	Тренінгові програми для волонтерів	«Організація і проведення вуличних ігрових програм» «Ти – волонтер»
	Методичні матеріали	Концепція організації волонтерської діяльності
	Майстер-клас	«Робота з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах: мотивація до змін»
Підтримка волонтерської діяльності	Диспути	«Волонтер – це покликання чи професія?» «Чи потрібно волонтерство сьогодні?» «Чи повинен волонтер бути відповідальним?» «Чи потрібне волонтеру навчання?»
	Усні журнали	«Волонтерство в сучасних умовах» «Міфи та факти про волонтерство»
Активізація громади	Ігрові програми	Розповсюдження інформації (брошури, усна інформація)
	Виставка дитячих робіт	«Сім'я для мене – це…»
	Акції	«Лист Діду Морозу», «Тепло і турбота»

Другий етап формувального експерименту з підвищення ефективності технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, передбачав диференціацію форм соціально-педагогічної підтримки відповідно до об'єкта діяльності. При цьому були визначені три напрями соціально-педагогічної підтримки: сім'я як соціальний інститут; діти, які опинилися у складних життєвих обставинах; батьки.

З метою реалізації означених напрямів було визначено принципи ефективного запровадження диференційованого підходу в організації технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах:

– індивідуальний підхід, що забезпечував урахування всіх потреб сім'ї, починаючи з етапу здійснення початкової оцінки і закінчуючи складанням плану роботи та підбором форм і методів соціально-педагогічної підтримки для подолання сім'єю складних життєвих обставин;

– активна участь членів сім'ї в соціально-педагогічній діяльності, яка дозволяє досягти позитивних результатів у роботі, а відтак – у подоланні складних життєвих обставин, готовності змінювати власну ситуацію і допомагати іншим;

– взаємодія членів сім'ї, завдяки якій можна посилити соціально-педагогічну підтримку, здатність вирішувати конфлікти, забезпечити розвиток дитини, відновити та налагодити комунікацію, сформувати та розвинути емоційний зв'язок між батьками та дітьми;

– мотивація сім'ї до змін, що дає можливість усвідомити причини проблем, сформувати готовність до співпраці, бажання діяти за визначеним планом, підвищити особисту відповідальність клієнта за свої рішення та дії.

На етапі констатувального експерименту, під час оцінювання умінь, необхідних для організації успішної роботи з сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах, спеціалістами також були визначені уміння використовувати різні (в т.ч. індивідуальні та групові) форми й методи соціально-педагогічної роботи з сім'ями та дітьми.

Враховуючи таку потребу відповідно до вищеназваних об'єктів соціально-педагогічної діяльності (інститут сім'ї, діти , батьки), нами були визначені й апробовані необхідні форми та методи соціально-педагогічної роботи, що передбачали залучення усіх членів родини до групових і масових заходів, а також, за необхідності, індивідуальну роботу з окремими членами родини.

В ході реалізації напряму забезпечення функціонування сім'ї як соціального інституту було використано такі форми роботи: тренінги з налагодження взаємодії («Взаємодіємо та діємо», «Альтернативні форми поведінки в конфлікті», «Комунікація в родині» та ін.); бесіди («Гігієна твоєї оселі»); консультації (групові сімейні наради); майстер-класи («Оберіг для дому», «Іграшка», «Лялька-мотанка», «Міні-акваріум» та ін.); свята («Моя родина», «Тепло сімейного вогнища» та ін.), тематичні дні (День сім'ї, День захисту дітей, День Конституції, День здоров'я та ін.) тощо. Спільне проведення часу батьків з дітьми сприяло налагодженню взаємодії між ними, встановленню контактів, розвитку емоційного зв'язку,

посиленню ролі батьків у розвитку та вихованні дитини, створенню сімейних традицій, зміцненню сімейних стосунків.

У процесі реалізації напряму соціально-педагогічної роботи з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, було розроблено та впроваджено такі форми роботи, як творча майстерня («Орігамі», «Казковий їжачок», «Дари осені», «Бісероплетіння», «Квіллінг», «М'яка іграшка» та ін.); ігротеки (тематичні ігротеки, ігрові програми); заняття з підготовки до школи; корекційно-розвиваючі заняття; заняття з формування економічної грамотності; кіноклуб «Подивимось. Поміркуємо. Подискутуємо»; профорієнтаційна робота; соціальний театр; свята («Хелоуїн», «Барви осені», «Новорічний вертеп» та ін.); заняття з розвитку комунікативних навичок тощо.

Основою корекційно-розвиваючих занять для дітей є спільна діяльність з батьками, що скерована на розвиток у дитини когнітивної сфери (пам'ять, увага, мислення, уява); емоційної сфери; сенсорики (форма, розмір, властивості предметів); комунікативних навичок; творчих здібностей, а також на розвиток батьківських навичок.

Під час таких занять батьки отримують інформацію про методи і форми, що сприяють формуванню і вдосконаленню батьківських навичок та соціально-психологічному розвитку дітей. Під час спільних занять розвивається емоційний зв'язок між батьками та дітьми, відбувається корекція психічного розвитку та поведінки дітей, у батьків формується зацікавленість і відповідальність.

Для розкриття вербального та невербального мислення, комунікативних навичок, навчання рефлексувати свої дії та вчинки для підлітків була розроблена програма діяльності кіноклубу «Подивимось. Поміркуємо. Подискутуємо».

Участь дітей у творчих майстернях сприяла їхньому самопізнанню, самовираженню та самоствердженню.

Формування економічної грамотності у підлітків із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, передбачало розвиток економічного мислення і здатності дітей до матеріального самозабезпечення. За результатам проходження навчання в дітей формувалася готовність до раціонального управління бюджетом; підвищувався рівень мотивації і відповідальності за рівень матеріального забезпечення сімейного достатку.

Окремим напрямом була соціально-педагогічна робота з батьками, яка потребувала впровадження у практику таких форм, як групи взаємопідтримки; майстер-класи («Миловаріння», «Декупаж», «Прикраси

власноруч» та ін.); тренінг «Зміцнення сім'ї: особливості виховання дітей в сучасних умовах»; заняття з підвищення економічної грамотності; клуби спілкування; консультації; бесіди тощо.

З метою розвитку умінь і навичок батьків у вихованні дітей, налагодження взаємодії між батьками та дітьми було розроблено навчальну програму «Зміцнення сім'ї: особливості виховання дітей в сучасних умовах». Програму розбито на модулі, кожен з яких присвячено розгляду однієї з тем – особливості навчання в ході тренінгу; відповідальність батьків; батьківський авторитет; ефективне спілкування; сімейне виховання; дисциплінарні заходи без покарання; усвідомлення емоцій та управління ними.

Навчальна програма проводилася у формі тренінгових занять і була розрахована на батьків, які виховують дітей та перебувають у складних життєвих обставинах, та спеціалістів соціально-педагогічної сфери, які працюють із сім'ями. Тематична структурованість програми дозволила впроваджувати як теоретичні, так і практичні розробки – залежно від того, яка з тем є найбільш актуальною для відповідної аудиторії.

Впровадження програми сприяло розвитку та формуванню в батьків умінь і навичок з виховання дітей, демократичного стилю спілкування в сім'ї. Такі заняття допомогли нормалізувати стосунки в родині, розвинути батьківський потенціал, підвищити самооцінку.

Для набуття економічної грамотності, досягнення економічної стабільності та благополуччя було впроваджено низку форм роботи, у т.ч з працевлаштування членів сім'ї: тренінги, семінари-тренінги («Кредит у житті людини», «Сімейний бюджет та його планування» тощо), послуги з пошуку роботи, у т.ч. в мережі Інтернет, консультації, реєстрація в центрі зайнятості. Це дало можливість сформувати навички матеріального самозабезпечення, подолати економічну неграмотність, сформувати вміння планувати бюджет та влаштовуватися на роботу, що є особливо актуальним для сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Таким чином, під час реалізації диференційованого підходу до соціально-педагогічної роботи з сім'ями, дітьми і батьками нами використовувалися як індивідуальні, так і групові форми роботи.

Індивідуальні форми дозволили вирішувати особисті питання сімей, дітей та батьків.

Перевагою групових форм роботи є те, що група відтворює ситуації, характерні для суспільства, що відображають зовнішній світ і дозволяють обіграти реалістичні події в штучно створеній взаємодії. Робота в групі впливає на індивідуальні життєві позиції; надає можливість отримати

зворотний зв'язок і підтримку від людей, які мають однакові або схожі проблеми чи переживання. В умовах групи людина відчуває себе прийнятою іншими, користується довірою, оточена турботою і має можливість отримати допомогу. Крім того, член групи сам приймає, довіряє, турбується про інших і допомагає їм; надає можливість саморозкриття та самовдосконалення кожного її члена [2].

Запровадження групових форм роботи сприяло формуванню та зміцненню сімейних зв’язків між членами родини, налагодженню соціальних зв’язків з оточенням, мотивації членів родини до зміни життєвих обставин та визначенні шляхів і форм розв’язання сім’єю проблем тощо.

Отже, на формувальному етапі експериментальної роботи підвищення ефективності реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, здійснювалося нами шляхом вирішення важливих питань: залучення та налагодження взаємодії всіх суб’єктів соціально-педагогічної діяльності, які працюють із сім’ями, та запровадження диференційованого підходу у визначенні напрямів, форм та методів соціально-педагогічної роботи. Підвищення ефективності реалізації технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, здійснювалося шляхом поєднання теоретичної та практичної підготовки, різних форм соціально-педагогічної роботи з фахівцями та безпосередньо з сім’ями, які опинилися у складних життєвих обставинах; розвитку взаємодії суб’єктів соціально-педагогічної діяльності з вирішення проблем сімей, що опинилися у складних життєвих обставинах.

Список використаних джерел

1. Пєша І.В., Соляник М.Г. Тренігова програма «Соціальна підтримка сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах» (для фахівців соціальної сфери, які працюють з сім’ями) / За ред..проф.А.Й.Капської. К.:УкрІНТЕІ, 2014. 68с.

2. Стаємо батьками. Посібник для батьків (частина 1). Посібник для викладача (тренера) (частина 2). К.: «Фенікс», 2008. 320 с.

Жихорська Оксана
кандидат педагогічних наук, методист вищої категорії Науково-методичного центру організації навчального процесу Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ДОПОМІЖНОГО ПЕРСОНАЛУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ТА ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Інтеграція системи вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти вимагає змістових, процедурних, організаційних змін в освітньому процесі вищої школи. Значною мірою позитивний результат цієї діяльності залежить від якісного забезпечення всіх складових: нормативної, організаційної, педагогічної. Забезпечення організаційної (процесуально-технологічної) складової залежить від навчально-допоміжного персоналу і потребує його спеціальної підготовки. Модернізація української вищої освіти, реалізація положень Болонської декларації та Закону України «Про вищу освіту» призвели до розширення та ускладнення професійних завдань навчально-допоміжного персоналу. Відповідно суттєво підвищуються вимоги до рівня професіоналізму навчально-допоміжного персоналу, його знань, навичок, інших компетентностей задля належного виконання функціональних обов'язків у нових умовах. Зважаючи на відсутність нормативних документів, що регламентують професійну діяльність навчально-допоміжного персоналу, визначають систему її оцінювання, встановлюють рівень сформованості і зміст компетентностей, існує нагальна потреба у розробленні цілісної системи формування інтегрованої професійної компетентності цієї категорії персоналу закладу вищої освіти. Готовність до професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу не забезпечується здобуттям вищої освіти в межах традиційної формальної освіти, оскільки підготовка таких фахівців в Україні не здійснюється. Повноти та цілісності підготовки навчально-допоміжного персоналу можна досягти у процесі інтеграції неформальної та інформальної освіти шляхом їх взаємодії, взаємопроникнення і розширення можливостей. Інтеграція видів освіти як процес має бути спрямована на результат – формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу.

Сутність компетентності та реалізацію компетентнісного підходу у підготовці фахівців досліджували Н. Бібік, С. Гончаренко, В. Гриньова,

Е. Зеер, І. Зязюн, В. Луговий, А. Марушкевич, О. Плахотнік, Г. Селевко; зміст і структуру професійної компетентності, підходи до її формування вивчали Л. Буркова, Р. Гуріна, А. Маркова, Е. Луговська, В. Маслов; питання інтеграції видів освіти у підготовці фахівців розробляли В. Горський, А. Золотарьова, С. Полянкіна, О. Ройтблат, Д. Сидоров. Проте у педагогічних дослідженнях не приділено достатньої уваги з'ясуванню сутності професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу, його ролі в організації освітнього процесу, позанауковими інтересами дослідників залишилася проблема формування професійної компетентності цієї категорії персоналу закладу вищої освіти.

За результатами аналізу проблеми формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти виявлені суперечності:

– між необхідністю якісного забезпечення освітнього процесу у закладі вищої освіти в контексті реформування вищої освіти та рівнем професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу;

– між потребою щодо постійного підвищення рівня професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти та відсутністю системи підготовки такого персоналу, методичного забезпечення для ефективного здійснення цього процесу.

На основі теоретичного аналізу наукових праць українських і зарубіжних вчених встановлено, що у педагогічній науці виділяють різні види компетентностей, серед яких професійна викликає найбільше суперечностей щодо з'ясування її сутності.

Проведене дослідження дозволило нам виокремити п'ять підходів до визначення поняття «професійна компетентність»:

– ситуаційний, який включає проблемно-практичний, смисловий та ціннісний аспекти у змісті професійної компетентності (І. Арановська);

– функціональний, згідно з яким професійна компетентність визначається як здатність застосовувати професійні знання, уміння, способи виконання професійної діяльності; здійснювати роботу відповідно до вимог посади, відповідати вимогам професії;

– діяльнісний, що демонструє готовність до виконання професійної діяльності з використанням професійно важливих якостей та досвіду; спроможність приймати правильні рішення та нести за них відповідальність;

– особистісний, в рамках якого до складу професійної компетентності включають психічні якості, професійно важливі особистісні якості,

внутрішню готовність людини, що дозволяє здійснювати відповідну діяльність;

– особистісно-діяльнісний підхід, який передбачає визначення професійної компетентності як інтегрального, системного утворення, яке поєднує в собі знання, уміння, навички, ділові та особистісні характеристики, мотивацію до самовдосконалення, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність.

На підставі аналізу праць українських і зарубіжних учених виокремлено сутнісні характеристики професійної компетентності фахівця та визначено поняття «професійна компетентність навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти» як складне утворення, що інтегрує в собі: знання та вміння, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності; навички для виконання службових завдань; професійні, світоглядні та громадянські якості, що сприяють формуванню в особистості здатності розв'язувати складні завдання та проблеми в контексті забезпечення освітнього процесу, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, на основі самостійності та відповідальності.

З'ясування сутності поняття «професійна компетентність» дає змогу визначити й обґрунтувати структуру професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу та виявити шляхи її формування. Одним із шляхів підготовки цієї категорії персоналу закладу вищої освіти до належного виконання своїх функціональних обов'язків може бути поєднаннянеформальної навчальної діяльності, досвіду професійної діяльності і життєвого досвіду в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти.

Проведений аналіз праць В. Лугового, О. Павлової, О. Ройтблат, Д. Сидорова, Л. Сігаєвої та ін. дав підстави констатувати відсутність єдиних підходів до тлумачення сутності поняття «навчання впродовж життя», класифікації видів освіти, визначення їх структури, розмежування неформальної та інформальної освіти. У контексті дослідження проблеми уточнено зміст понять «неформальна освіта» (навчальна діяльність, яка має організований, систематичний, але не щоденний характер, не завжди структурована з погляду цілей і тривалості, зорієнтована на конкретні потреби та інтереси здобувачів освіти, має визначені результати навчання, проте не завершується наданням кваліфікації певного рівня формальної освіти) та «інформальна освіта» (несистематична, не завжди усвідомлена та цілеспрямована навчальна діяльність, що реалізується у процесі

трудової діяльності, спілкування, через засоби масової інформації та не має визначених результатів навчання).

Як засвідчили результати аналізу наукового доробку дослідників інтеграційних процесів в освіті (Ю. Гібадулліної, Д. Сидорова та ін.), формування професійної компетентності не здійснюється повною мірою в системі традиційної освіти, а відбувається за рахунок інтеграції неформальної освіти з інформальною. Процес інтеграції цих видів освіти характеризується взаємодією, взаємопроникненням і розширенням можливостей неформальної та інформальної навчальної діяльності, спрямованих на формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу, зокрема його комплексних умінь, навичок, професійно важливих якостей, що стимулюють практичне застосування знань при виконанні своїх функціональних обов'язків.

Взаємодію неформальної та інформальної навчальної діяльності вбачаємо у взаємному зв'язку систематичного навчання і стихійної самоосвіти; взаємному впливі цілеспрямованого і спонтанного навчання; поєднанні професійного і життєвого досвіду; взаємовпливі, співробітництві та погодженій дії усіх суб'єктів (тих, хто навчається і тих, хто навчає, безпосередніх керівників, наставників, колег); інформаційному обміні, використанні колективного інтелектуального потенціалу і соціального досвіду тих, хто навчається. Взаємопроникнення змісту, форм, методів і засобів неформальної та інформальної освіти, а також взаємне збагачення навчальної і професійної діяльності передбачає досягнення єдиних освітніх результатів і виникнення єдиної системи підготовки навчально-допоміжного персоналу. Інтеграція неформальної та інформальної освіти передбачає розширення можливостей самореалізації незалежно від віку, посади, досвіду роботи, попередньої освіти; задоволення освітніх потреб і запитів за рахунок гнучкості, мобільності, динамізму процесу навчання, вільного доступу до знань та інформації, активізації практики наставництва та взаємонавчання, що сприяє підвищенню мотивації до подальшого навчання і самовдосконалення.

Для навчально-допоміжного персоналу реалізація неформальної освіти, на нашу думку, буде здійснюватися на курсах підвищення кваліфікації та шляхом навчання на робочому місці, базуючись на результатах попередньо здобутої освіти і практичному досвіді діяльності, а інформальна – через самоосвіту за допомогою Інтернет, соціальних мереж тощо. У результаті інтеграції неформальної та інформальної освіти на основі комплексного застосування форм, методів, засобів навчання виникає цілісна система, яка забезпечує повноту і цілісність процесу

формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу через координацію цілей, завдань і результатів навчання, змісту, спрямованого на розв'язання поточних виробничих проблем, вирішення практичних завдань, які можуть виникнути у майбутньому, здійснення подальшої навчальної діяльності.

У професіографічних дослідженнях не приділено уваги з'ясуванню сутності професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу, його ролі в організації освітнього процесу, позанауковим інтересом дослідників залишилося розроблення проблеми формування професійної компетентності цієї категорії персоналу закладу вищої освіти. У практиці діяльності закладів вищої освіти не існує єдиних підходів до класифікації працівників. На нашу думку, до навчально-допоміжного персоналу відносяться працівники закладу вищої освіти, які мають різну фахову підготовку та здійснюють організаційно-допоміжну діяльність та обслуговування основних (наукових, педагогічних, науково-педагогічних) працівників. Відтак, *навчально-допоміжний персонал закладу вищої освіти* – це працівники закладу вищої освіти, які виконують допоміжні та обслуговуючі функції щодо забезпечення освітнього процесу. Відповідно до виду структурного підрозділу навчально-допоміжний персонал поділяємо на дві підгрупи: 1) працівники навчальної частини / групи з організації освітнього процесу факультету (інституту); 2) працівники кафедри / навчальної лабораторії.

На підставі аналізу типових посадових обов'язків та досвіду практичної роботи виокремлено основні види діяльності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти – технологічну, організаційно-управлінську, інформаційно-аналітичну, комунікативну, які є спільними для визначених підгруп, проте відрізняються специфікою службових завдань. Професійна діяльність навчально-допоміжного персоналу полягає у забезпеченні освітнього процесу відповідно до вимог чинного законодавства і спрямована на вирішення основних службових завдань: здійснення супроводу освітнього процесу; координацію навчальної роботи структурних підрозділів; забезпечення взаємодії між учасниками освітнього процесу; надання необхідних засобів для здійснення освітньої діяльності науково-педагогічних працівників; ведення діловодства та документування діяльності відповідного структурного підрозділу тощо.

Необхідність формування професійної компетентності та професійного самовдосконалення навчально-допоміжного персоналу зумовлена зростанням складності завдань та динамічної зміни середовища,

в якому діє ця категорія працівників закладу вищої освіти, що пов'язано з об'єктивною ситуацією у вищій освіті в контексті її реформування та, відповідно, підвищенням вимог до рівня професійної компетентності.

Аналіз наукової літератури (праці О. Бабаян, В. Вишпольської, А. Маркової та ін.) та врахування особливостей професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу дали можливість визначити й теоретично обґрунтувати структуру професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти, яка складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: *змістового* (необхідна сукупність професійних знань і їх розуміння, що є основою усвідомленого, цілеспрямованого здійснення професійної діяльності), *операційно-діяльнісного* (сукупність професійних умінь, необхідних для виконання відповідних посадових функцій; комунікаційних навичок; способів і досвіду розв'язання службових завдань на основі самостійності та відповідальності) та *особистісно-мотиваційного* (сукупність особистісних якостей; стійких мотивів, що сприяють усвідомленню значущості професійної діяльності; орієнтація на професійне самовдосконалення).

З огляду на структуру досліджуваної компетентності визначено й охарактеризовано критерії та відповідні їм показники: *когнітивний* (наявність професійних знань; розуміння цілей та завдань професійної діяльності; обізнаність із методами та способами виконання службових завдань), *функціональний* (сформованість професійних умінь; оволодіння навичками, способами і досвідом самостійного розв'язання службових завдань; наявність умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів професійної діяльності), *особистісний* (сформованість професійно важливих і необхідних для професійної діяльності якостей; усвідомлення значущості своєї діяльності; прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку). Критерії та показники формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу охоплюють основні характеристики і дають можливість встановити рівень її сформованості: низький, середній, достатній.

Проведене дослідження дало можливість встановити, що за показниками *когнітивного* критерію професійна компетентність сформована на достатньому рівні у 32,1 % навчально-допоміжного персоналу, середньому – у 31,2 %, низькому – у 36,7 %; за показниками *функціонального* критерію сформовано на достатньому рівні у 32 % працівників, на середньому – у 27,3 %, на низькому – у 40,7 %; за показниками *особистісного* критерію сформовано на достатньому рівні у

20,2 % навчально-допоміжного персоналу, на середньому – у 30,7 %, на низькому – у 49,1 %.

Виявлено проблеми, які перешкоджають формуванню професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти: відсутність цілісної системи підготовки означеного персоналу; недостатність заходів із підготовки працівників до впровадження новацій в освітній процес закладу вищої освіти; низька мотивація навчально-допоміжного персоналу до підвищення професійного рівня та саморозвитку.

Наявний рівень сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти засвідчив необхідність пошуку шляхів його підвищення, одним із яких може стати розроблення та впровадження оптимальної моделі формування професійної компетентності з використанням можливостей неформальної та інформальної освіти.

Розроблено модель формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти. Запропонована модель дає можливість уявити цей процес як цілісну систему з окремими структурними блоками:

– *цільовий блок* включає мету та завдання, методологічні підходи (андрагогічний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, системний), принципи (систематичності й послідовності; практичної орієнтованості; автономності; взаємонавчання);

– *змістовий блок* містить структурні компоненти професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу (змістовий, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний), види професійної діяльності (технологічний, організаційно-управлінський, інформаційно-аналітичний та комунікативний), які визначають зміст навчання, спрямованого на формування професійної компетентності;

–*організаційно-процесуальний блок* включає компоненти формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу (навчання на робочому місці, короткотермінові курси підвищення кваліфікації, довготермінові курси підвищення кваліфікації, самонавчання), організаційно-педагогічні умови (забезпечення інтеграції неформальної та інформальної освіти; етапність формування професійної компетентності в сукупності її компонентів; побудова навчання з орієнтацією на особливості професійної діяльності; забезпечення науково-методичного та інформаційного супроводу; індивідуалізація процесу навчання),форми, методи та засоби навчання;

– *оцінювально-результативний блок* складається з рівнів (низький, середній, достатній), критеріїв (когнітивний, функціональний, особистісний) і відповідних їм показників, методів оцінювання сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти.

Розроблена модель формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти ґрунтується на інтеграції неформальної та інформальної освіти; містить мету, підходи та принципи організації освітнього процесу; враховує особливості професійної діяльності та структуру професійної компетентності; включає організаційно-педагогічні умови, зміст, форми, методи, засоби навчання та компоненти формування професійної компетентності; визначає методи оцінки, критерії, показники та рівні сформованості досліджуваної компетентності; має систематизувати процес підготовки навчально-допоміжного персоналу і забезпечити достатній рівень сформованість його професійної компетентності.

Процес формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу складний, його реалізація потребує часу, систематизації та алгоритмізації засвоєння професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності знань, вмінь, особистісних якостей.

Експериментальна робота з формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу здійснювалася у три етапи. На першому (ознайомчо-репродуктивному) етапі формування професійної компетентності відбувалося шляхом навчання на робочому місці та самонавчання; на другому (перетворювальному) етапі – проведення короткотермінових курсів підвищення кваліфікації, навчання на робочому місці та самонавчання; на третьому (продуктивному) етапі – проведення довготермінових курсів підвищення кваліфікації з відривом від виробництва, навчання на робочому місці, самонавчання.

Визначено результати формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу на кожному етапі:

– результатом першого етапу стало розуміння навчально-допоміжним персоналом сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; оволодіння мінімально необхідними професійними знаннями; засвоєння основних прийомів роботи; набуття початкових професійних вмінь;

– по завершенню другого етапу у навчально-допоміжного персоналу фіксується ситуативне прагнення до підвищення професійної компетентності; поглиблення і розширення професійних знань та вмінь;

здатність організовувати та контролювати процес навчання,розробляти різні види планів та розклади роботи структурного підрозділу, здійснювати їх супровід; організовувати спільну діяльність для виконання службових завдань; впорядковувати і зберігати інформацію з питань організації освітнього процесу; використовувати автоматизоване робоче місце;

– результатом третього етапу формування професійної компетентності стали систематизація та поглиблення професійно важливих знань; здобуття додаткових знань і умінь; опанування нових та створення власних методів і способів виконання службових завдань; здатність регулювати й аналізувати свою діяльність; наявність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; усвідомлення значущості своєї діяльності.

Перевірка рівнів сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу здійснювалася шляхом анкетування, тестування, усних та письмових відповідей, виконання творчих завдань, спостереження під час виконання службових завдань, бесід, аналізу карток оцінки експертів та самооцінки, результатів діяльності.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дав змогу з’ясувати сутність професійної компетентності з позицій різних підходів: ситуаційного (включає проблемно-практичний, смисловий та ціннісний аспекти у змісті професійної компетентності), функціонального (здатність застосовувати професійні знання, уміння, способи виконання професійної діяльності; здійснювати роботу відповідно до вимог посади, відповідати вимогам професії), діяльнісного (готовність до виконання професійної діяльності з використанням професійно важливих якостей та досвіду; спроможність приймати правильні рішення та нести за них відповідальність), особистісного (професійно важливі особистісні якості, що дозволяють здійснювати відповідну діяльність), особистісно-діяльнісного (інтегральне, системне утворення, що поєднує в собі знання, уміння, навички, ділові та особистісні характеристики, мотивацію до самовдосконалення, які дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність).

Професійну компетентність навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти визначаємо як складне утворення, що інтегрує в собі: знання та вміння, необхідні для ефективного здійснення професійної діяльності; навички для виконання службових завдань; професійні, світоглядні та громадянські якості, що сприяють формуванню в особистості здатності розв’язувати складні завдання та проблеми в контексті забезпечення освітнього процесу, що характеризуються

комплексністю та невизначеністю умов, на основі самостійності та відповідальності.

Формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти здійснюється за рахунок інтеграції неформальної освіти з інформальною. Виявлено характеристики інтеграції неформальної та інформальної освіти: взаємодія, взаємопроникнення і розширення можливостей неформальної та інформальної навчальної діяльності, спрямованих на формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу. У результаті інтеграції неформальної та інформальної освіти на основі комплексного застосування форм, методів, засобів навчання виникає цілісна система, яка забезпечує повноту і цілісність процесу формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти через координацію цілей, завдань і результатів навчання, змісту, спрямованого на розв'язання поточних виробничих проблем, вирішення практичних завдань, які можуть виникнути у майбутньому, здійснення подальшої навчальної діяльності.

Структура професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладів вищої освіти складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: змістового, операційно-діяльнісного та особистісно-мотиваційного, що відповідають складовим структури Національної рамки кваліфікацій (знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність). До змістового компонента відносимо необхідну сукупність професійних знань і їх розуміння, що є основою усвідомленого, цілеспрямованого здійснення професійної діяльності. У складі операційно-діяльнісного компонента виокремлюємо сукупність професійних умінь, необхідних для виконання відповідних посадових функцій; комунікаційних навичок; способів і досвіду розв'язання службових завдань на основі самостійності та відповідальності. Особистісно-мотиваційний компонент включає сукупність особистісних якостей; стійких мотивів, що сприяють усвідомленню значущості професійної діяльності; орієнтацію на професійне самовдосконалення.

Визначено три рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти: низький, середній, достатній. Виділено критерії та відповідні їм показники сформованості професійної компетентності: когнітивний (наявність професійних знань; розуміння цілей та завдань професійної діяльності; обізнаність із методами та способами виконання службових завдань), функціональний (сформованість професійних умінь; оволодіння навичками, способами і досвідом самостійного розв'язання службових

завдань; наявність умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінку результатів професійної діяльності), особистісний (сформованість професійно важливих і необхідних для професійної діяльності якостей; усвідомлення значущості своєї діяльності; прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку).

У процесі дослідження визначено організаційно-педагогічні умови (забезпечення інтеграції неформальної та інформальної освіти; етапність формування професійної компетентності в сукупності її компонентів; побудова навчання з орієнтацією на особливості професійної діяльності; забезпечення науково-методичного та інформаційного супроводу; індивідуалізація процесу навчання), від яких залежатиме ефективність процесу формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу.

Розроблено модель формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти, яка складається з цільового, змістового, організаційно-процесуального та оцінювально-результативного блоків. Цільовий блок включає мету і завдання формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу закладу вищої освіти в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти, методологічні підходи, принципи. Змістовий блок містить види професійної діяльності навчально-допоміжного персоналу (технологічний, організаційно-управлінський, інформаційно-аналітичний та комунікативний), які зумовлюють структурні компоненти професійної компетентності (змістовий, операційно-діяльнісний, особистісно-мотиваційний) та визначають зміст навчання задля її формування. До організаційно-процесуального блоку входять складові компоненти формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу (навчання на робочому місці, короткотермінові курси підвищення кваліфікації, довготермінові курси підвищення кваліфікації, самонавчання), організаційно-педагогічні умови, форми, методи та засоби навчання. Оцінювально-результативний блок містить критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності.

Експериментальна перевірка моделі формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу засвідчила суттєві зміни рівнів сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу експериментальної групи. Такі результати зумовлені спеціально організованим поетапним навчанням в умовах інтеграції неформальної та інформальної освіти.

Список використаних джерел

1. Жихорська О. В. Корпоративне навчання персоналу класичних університетів: понятійно-термінологічний дискурс у контексті управлінської діяльності. *Витоки педагогічної майстерності*: Серія Педагогічні науки: зб. наук. пр. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ, 2011. Вип. 8. Ч. 1. С. 118–122.

2. Жихорська О. В. Сутність інтеграції видів освіти у підготовці навчально-допоміжного персоналу ВНЗ. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. пр. 2014. № 4 (25). С. 193–199.

3. Жихорська О. В. Структура професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки:* зб. наук. пр.: У 2 т. 2015. № 2 (27). Т. 2. С. 12–21.

4. Жихорська О. В. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. Vol. III (34). № 69. С. 33–38.

5. Жихорська О. В. Реалізація моделі формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал. 2015. № 10 (54). С. 85–95.

6. Жихорська О. В. Зміст формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*: Серія «Педагогіка»: зб. наук. пр. 2015. № 2 (15). С. 113–120.

7. Жихорська О. В. Професійний розвиток навчально-допоміжного персоналу класичних університетів в умовах корпоративного навчання. *Проблеми особистості в сучасній науці : результати та перспективи досліджень* Зб. тез XIII Міжнар. наук. конф. молодих науковців, (Київ, 13–15 квітня 2011 р.). К. : ВПЦ «Київський університет», 2011. С. 22–23.

8. Жихорська О. В. Модель формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти. *Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка* : матеріали II Міжнар. наук.-

практ. конф., (Суми, 3 грудня 2015 р.). У 4 ч. Суми: ВВП «Мрія», 2015. Ч. 2. С. 42–46.

9. Жихорська О. В. Поетапне формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу в умовах інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти. Перспективні напрями розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук: Зб. тез наук. роб. учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., (Харків, 12–13 лютого 2016 р.). Харків: Східноукр. орг.-ція «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 36–40.

Макеєва Олена

методист 1 категорії деканату факультету театрального мистецтва
Київський національний університет театру, кіно і телебачення
імені І. К Карпенка-Карого

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

В умовах реформування системи вищої освіти та в період її інтеграції у європейський освітній простір постійно збільшуються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, зокрема фахівців із соціальної роботи. Перед державою постає завдання підвищення якості освіти та її конкурентоздатності на світовому освітньому ринку. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки освіту визначено як стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, покращення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Такі завдання спонукають до переосмислення підходів щодо професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Традиційно їхня професійна підготовка передбачала формування масиву теоретичних знань. Однак нині вона набуває практико-орієнтованого спрямування, що вимагає впровадження інноваційних педагогічних технологій, постійного оновлення змісту, форм і методів навчання. Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників переходить на якісно новий рівень, маючи своїм завданням формування гармонійно розвинутої, готової до змін, творчої

особистості, здатної не лише виконувати професійні обов'язки на високому рівні, а й постійно самовдосконалюватись, навчатись упродовж життя.

У цьому контексті актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, адже рівень соціального життя суспільства багато в чому залежить від якісної та вчасної допомоги і підтримки з боку органів соціального захисту населення. Специфіка соціальної роботи, як професійної діяльності у системі «людина-людина» передбачає постійну взаємодію з людьми, які потребують допомоги. Цільова аудиторія соціального працівника – це люди, які потрапили у складну життєву ситуацію й потребують особливого ставлення та індивідуального підходу. У майбутніх соціальних працівників на високому рівні має бути сформована професійна культура, що сприятиме ефективній професійній діяльності. Соціальний працівник, якому притаманна професійна культура, володіє комплексом професійних знань, умінь і навичок, наділений комунікативними, організаторськими, лідерськими здібностями, здатний застосовувати творчий та індивідуальний підходи до роботи з різними групами клієнтів і прагне постійно зростати як професійно, так і особистісно.

Результати аналізу наукових праць з проблеми дослідження дозволили виокремити основні підходи, у межах яких розкрито сутність поняття «професійна культура»: культурологічний (професійна культура є специфічною якістю діяльності), етнографічний (професійна культура є сукупністю спеціальних знань фахівця і досвіду їх реалізації у професійній діяльності), діяльнісний (професійна культура є соціальним явищем, коли професія поєднується із загальнолюдською культурою).

З урахуванням основних положень цих наукових підходів з'ясовано, що «професійну культуру» розглядають, як: інтегральну професійно-особистісну характеристику, що ґрунтується на розвинених професійних якостях та властивостях (С. Борсук, Н. Варгіна, І. Філімоненкова, Н. Шмельова); ступінь розвитку здібностей і знань у певній сфері професійної діяльності (Д. Ліхачов, В. Орлов, Т. Соломатова); професійну якість суб'єкта праці (С. Батишев, В. Гриньова, Ю. Чернова, М. Миколаєнко); спосіб самовдосконалення (С. Смирнов, В. Сластьонін).

Ґрунтовний термінологічний аналіз і вивчення сутності й змісту професійної діяльності соціальних працівників дозволили визначити поняття «професійна культура соціального працівника», як індивідуальну інтегральну характеристику особистості фахівця із соціальної роботи, що є сукупністю професійно важливих знань, умінь, навичок, цінностей,

моральних і поведінкових норм, переконань, ідеології та професійного світогляду, базується на загальній культурі особистості, відображена у результатах трудової діяльності й є визначальним чинником у досягненні високого рівня професіоналізму.

Узагальнення результатів наукових досліджень надало можливість визначити, що на формування професійної культури в соціальних працівників впливають такі чинники, як: державна політика, ступінь засвоєння демократичних цінностей, специфіка соціально-професійних відносин, аспекти соціальної стратифікації суспільства та ступінь розвитку наукового знання, соціокультурний простір професії, аспекти інформаційно-комунікаційної діяльності професіоналів, індивідуальний професійний досвід.

На підставі аналізу освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми спеціальності, а також змісту та напрямів соціальної роботи вдосконалено структуру професійної культури соціальних працівників, яка містить: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, організаційний та поведінковий компоненти.

З урахуванням запропонованої структури визначено критерії сформованості професійної культури в майбутніх соціальних працівників (аксіологічний, інформаційний, інтерактивний, організаційно-діяльнісний та етичний), а також їхні показники. Аксіологічному критерію відповідає прагнення до професійного розвитку та наявність професійно важливих цінностей. Інформаційний критерій подано рівнем професійних знань, умінь та навичок, уміннями здійснювати інформаційний пошук, працювати з джерелами інформації, аналізувати і синтезувати навчальний матеріал, систематизувати та класифікувати навчальний матеріал, переносити знання і вміння у нові ситуації, передбачати наслідки професійної діяльності, здійснювати ретроспективний аналіз професійної діяльності, а також здатністю до екстраполяції, володінням сучасними соціально-педагогічними технологіями. Інтерактивний критерій визначається вмінням висловлювати власні думки, створювати сприятливий психологічний клімат, підтримувати діалог, долати комунікативні бар’єри та вирішувати конфліктні ситуації. Організаційно-діяльнісний критерій передбачає вміння організовувати робочий процес, використовувати ресурси допомоги, здатність залучати громадськість до соціальної активності. Діагностика етичного критерію відбувається шляхом визначення рівня дотримання етичних норм і правил поведінки з клієнтами та рівня етичної поведінки стосовно колег.

Відповідно у дослідженні було розкрито високий, середній і низький рівні сформованості професійної культури в майбутніх соціальних працівників. Низький рівень передбачає недостатньо сформовані компоненти професійної культури, що свідчить про те, що фахівці опанували базові професійні знання, уміння й навички, але мають складність у їх самостійному застосуванні в практичній діяльності. Середній рівень характеризується достатньою сформованістю складових професійної культури, наявністю ґрунтовних професійних знань, достатньо розвинених комунікативних та організаційних умінь і сформованою системою цінностей у майбутніх фахівців. Високий рівень вирізняється тим, що студенти володіють усім комплексом професійно важливих знань, умінь і навичок, високим рівнем внутрішньої вмотивованості до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності, мають повністю сформовану систему професійно важливих цінностей.

З урахуванням результатів теоретичного вивчення проблеми теоретично обґрунтовано педагогічну технологію формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, як спеціально організована система педагогічних умов, форм, методів та засобів, спрямована на формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Ця педагогічна технологія передбачає аналіз навчального плану, змісту навчальних програм і навчальних дисциплін щодо формування професійної культури; добір та відбір оптимальних форм та методів навчання з метою формування професійної культури; збільшення частки самостійної роботи студентів як засобу формування професійної культури; інтенсифікацію практичної професійної підготовки; залучення студентів до волонтерської роботи з метою формування у них професійної культури; педагогічну діагностику рівня сформованості професійної культури в майбутніх соціальних працівників. Розроблена педагогічна технологія ґрунтується на принципах педагогічної творчості (С. Сисоєвої): діагностики, оптимальності, креативності, варіативності.

На основі узагальнення результатів теоретичного вивчення проблеми та з огляду на зміст педагогічної технології формування професійної культури визначено педагогічні умови, створення та дотримання яких забезпечує формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки: сприяння підвищенню мотивації до навчально-пізнавальної та професійної діяльності, формуванню професійно важливих цінностей; оновлення змісту навчального матеріалу;

відбір та добір оптимальних форм і методів навчання; збільшення частки практичної професійної підготовки, самостійної роботи майбутніх соціальних працівників, залучення їх до волонтерської роботи.

На підставі аналізу змісту навчального плану і програм навчальних дисциплін здобувачів освіти за освітнім рівнем «бакалавр» спеціальності 231 »Соціальна робота» зроблено висновок про узгодженість вивчення навчальних дисциплін у часі, характерну наступність, послідовність і логіку з використанням міжпредметних зв'язків. Для підтвердження здійснено аналіз змісту навчальної дисципліни «Педагогіка», у результаті якого продемонстровано можливості формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників під час її вивчення. Крім того, доведено, що виявлення можливостей змісту навчального матеріалу навчальних дисциплін щодо формування професійної культури є передумовою відбору та добору оптимальних форм і методів реалізації цього завдання.

Викладено технологію відбору та добору оптимальних форм і методів навчання, що забезпечують ефективне формування професійної культури студентів. У результаті наукового пошуку й аналізу сутності методів навчання у вищій школі встановлено, що найбільшою мірою формуванню професійної культури в майбутніх соціальних працівників сприяють активні (зокрема, проблемно-пошукові) методи навчання: метод кейсів, ділова гра, мозковий штурм, дискусія, метод проектів та навчальний тренінг. Ці методи реалізуються у таких формах організації навчального процесу, як лекція, семінар, практичне заняття та можуть бути використані під час практичної підготовки та самостійної роботи студентів. У результаті науково-творчого пошуку розроблено практичні завдання для реалізації змісту навчального матеріалу в межах упровадження рекомендованих форм і методів навчання у процесі вивчення навчальних дисциплін (на прикладі дисциплін «Педагогіка» та «Соціальна робота з різними групами клієнтів»).

На підставі аналізу сутності та змісту самостійної роботи студентів виявлено її можливості у формуванні професійної культури. Доведено, що у процесі самостійної роботи, а також здійсненні науково-дослідної роботи у студентів формуються структурні компоненти професійної культури, найбільшою мірою: когнітивний, комунікативний та мотиваційно-ціннісний. З метою формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників розроблено комплекс творчих індивідуальних завдань для самостійної роботи.

Окремо розкрито роль науково-дослідної роботи, проаналізовано її напрями та доведено, що виконання різних видів науково-дослідної роботи

на різних етапах навчання сприяє послідовному комплексному формуванню професійної культури в майбутніх соціальних працівників. Особливим різновидом науково-дослідної роботи, що сприяє формуванню професійної культури, є навчальні проекти. На основі аналізу основних підходів до визначення сутності проектного навчання, його цільового призначення, функцій, алгоритму проведення доведено, що метод проектів є найбільш ефективним щодо формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників. Для проектного навчання у процесі вивчення навчальної дисципліни (на прикладі дисциплін «Педагогіка», «Соціальна робота з різними групами клієнтів») з метою формування у студентів професійної культури розроблено тематику проектів та комплекс практичних завдань.

На основі аналізу науково-педагогічної та методичної літератури (Ю. Галагузова, С. Копилова, Т. Коршун, Л. Лохвицька, Р. Садиков, Ю. Швалб) щодо ролі практичної підготовки у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників обґрунтовано можливість цілеспрямованого формування структурних компонентів професійної культури (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного, організаційного та поведінкового). Доведено, що навчально-виробнича практика у системі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприяє створенню умов для подальшого розвитку, закріплення і вдосконалення професійних знань, умінь та навичок, комунікативних та організаційних здібностей, морально-етичних якостей і забезпечує опанування унікального досвіду роботи у соціальних установах.

Під час дослідження сутності та змісту волонтерської роботи з'ясовано, що залучення студентів до такого виду діяльності позитивно впливає на формування у них професійної культури: підвищує рівень професійної мотивації, сприяє поглибленню професійних знань, удосконаленню професійних умінь та навичок, збагаченню професійного досвіду, розширенню професійного та наукового світогляду, формуванню моральних якостей і професійно важливих цінностей. У дослідженні подано види волонтерської роботи, у яких можливо цілеспрямовано формувати структурні компоненти професійної культури, а саме: соціально-психологічна допомога постраждалим, створення програм освіти і дозвілля для дітей, дистанційне координування допомоги постраждалим тощо.

У дослідженні обґрунтовано необхідність застосування педагогічної діагностики для визначення рівня сформованості професійної культури в майбутніх соціальних працівників. На основі аналізу науково-педагогічної

літератури розкрито поняття «педагогічна діагностика» та розроблено діагностичний інструментарій дослідження. Педагогічна діагностика рівня сформованості професійної культури майбутніх соціальних працівників містить спостереження, анкетування студентів, незалежне експертне оцінювання та розробку діагностичних карт й профілів рівня сформованості професійної культури.

У результаті проведеної педагогічної діагностики створено карти рівня сформованості професійної культури у студентів та, відповідно, профіль рівня сформованості як кожного студента, так і групи загалом. Аналіз результатів педагогічної діагностики рівня сформованості професійної культури в майбутніх соціальних працівників дає можливість не лише планувати освітній процес, а й вносити корективи у форми і методи навчання, що сприяють підвищенню ефективності формування професійної культури.

Для визначення стану сформованості професійної культури в майбутніх соціальних працівників упродовж 2014–2017 рр. проведено педагогічний експеримент, який передбачав чотири етапи – підготовчий, констатувальний, формувальний та аналітико-підсумковий. У педагогічному експерименті взяли участь студенти спеціальності «соціальна робота» освітнього рівня «бакалавр» Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Київського національного університету імені Бориса Грінченка, Національного університету біоресурсів і природокористування України, Білоцерківського інституту економіки та управління «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Також як незалежні експерти у дослідженні взяли участь 12 викладачів закладів вищої освіти, у яких впроваджувалась педагогічна технологія та реалізовувались педагогічні умови формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Експериментальна перевірка ефективності педагогічної технології та педагогічних умов формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників відбувалась у декілька етапів: педагогічна діагностика рівня сформованості структурних компонентів професійної культури на етапі констатувального експерименту; упровадження в освітній процес педагогічної технології та педагогічних умов формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників; контрольний зріз та аналіз й інтерпретація отриманих на етапі формувального

експерименту результатів дослідження; узагальнення результатів дослідження та підведення підсумків.

Результати констатувального експерименту дозволили зробити висновок, що формуванню професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти приділяється недостатньо уваги. Під час педагогічної діагностики рівня сформованості критеріїв професійної культури було встановлено, що у студентів першого курсу найбільш розвинуто аксіологічний та організаційно-діяльнісний і найменш розвинуто інформаційний та інтерактивний критерії. Аналіз освітньої діяльності викладачів з навчальних дисциплін, визначених навчальним планом спеціальності 231 »Соціальна робота», свідчить, що викладачі недостатньо спрямовують свою діяльність на формування професійної культури, що негативно позначається на фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників.

Під час формувального експерименту здійснено перевірку ефективності впровадженої педагогічної технології та педагогічних умов формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Перш за все, здійснено ґрунтовну роботу з викладачами (семінар, консультація), що забезпечують викладання навчальних дисциплін у майбутніх соціальних працівників, під час якої їм було надано рекомендації та запропоновано навчально-методичні комплекси, спрямовані на формування професійної культури студентів.

Упровадження першої педагогічної умови (сприяння підвищенню мотивації до навчально-пізнавальної та професійної діяльності, формуванню професійно важливих цінностей) відбувалось шляхом послідовної і системної просвітницької роботи викладачів, які впродовж усього педагогічного експерименту під час спілкування зі студентами акцентували увагу на важливості професійної культури, як складової професійної компетентності соціального працівника, прищеплювали студентам професійно важливі цінності. Реалізація означеної педагогічної умови відбувалась також завдяки включенню студентів у різні види практичної підготовки, волонтерської роботи тощо.

З метою впровадження другої педагогічної умови (оновлення змісту навчального матеріалу) під час викладання навчальних дисциплін, використовуючи запропоновані навчально-методичні комплекси, викладачі модернізували зміст навчальних дисциплін за запропонованими навчально-методичними комплексами з навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Соціальна робота з різними групами клієнтів», що

сприяло накопиченню нових знань, розвитку професійних умінь і відпрацюванню навичок.

Упроваджуючи третю педагогічну умову (відбір та добір оптимальних форм і методів навчання), викладачі під час вивчення навчальних дисциплін у межах аудиторних занять реалізували рекомендовані методи навчання: дискусія, ділова гра, тренінги, метод кейсів, «мозковий штурм». У процесі навчання студенти виконували різноманітні дидактичні та творчі завдання, засвоювали навички колективної роботи, що сприяло формуванню у них організаційних та комунікативних умінь.

Для впровадження четвертої педагогічної умови (збільшення частки практичної професійної підготовки, самостійної роботи майбутніх соціальних працівників, залучення їх до волонтерської роботи) шляхом інтенсифікації практичної підготовки майбутніх соціальних працівників, зокрема, за нашими рекомендаціями викладачами збільшувалась частка науково-дослідної роботи в межах освітнього процесу, що позитивно вплинуло на формування у студентів професійної культури. Зокрема, студенти відвідували різноманітні соціальні установи, опановували професійно важливі знання, знайомились із специфікою соціальної роботи з населенням, вивчали напрями роботи різних соціальних служб, отримували досвід спілкування із соціальними працівниками та людьми, що звертались за допомогою. У результаті цього в них суттєво збільшився рівень сформованості когнітивного, комунікативного та поведінкового компонентів професійної культури.

Викладачі, відповідно до рекомендацій, урізноманітнили види самостійної роботи студентів, наповнили її зміст проблемними завданнями, що потребують застосування науково-дослідницьких умінь. Також викладачами активно впроваджувався метод проектів, як окремий напрям самостійної роботи, що сприяє всебічному формуванню професійної культури. Під час виконання навчальних проектів у студентів формувались навички професійної комунікації, професійно важливі знання та вміння. Варто зазначити, що під час самостійної роботи над різноманітними навчальними проектами студенти стверджували, що відчувають посилення інтересу до навчання, що свідчить про стрімке формування мотиваційно-ціннісного компоненту професійної культури.

Під час формувального експерименту студенти активно брали участь у роботі «Школи волонтерів», яка функціонує на базі факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Студенти знайомились з особливостями волонтерської роботи, напрямами

волонтерської роботи, методами та засобами її здійснення, безпосередньо брали участь в організації соціально спрямованих акцій, допомагали постраждалим зі східних регіонів України, розробляли програми допомоги внутрішньо-переміщеним особам відносно їх соціальної реабілітації й адаптації. Це сприяло формуванню в них навичок професійної комунікації, розширенню професійного світогляду, формуванню професійно важливих цінностей, що мають бути притаманні фахівцю із соціальної роботи.

Після поетапного впровадження в освітній процес педагогічної технології та педагогічних умов формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки в експериментальній групі відбулись значні зміни у рівнях сформованості професійної культури. Аналіз одержаних результатів контрольного зрізу свідчить про підвищення в експериментальній групі рівня сформованості всіх без винятку критеріїв професійної культури. Найбільше підвищився рівень сформованості аксіологічного, інформаційного та організаційно-діяльнісного критеріїв. У контрольній групі також відбулись певні зміни, проте вони не є статистично значущими.

Узагальнені результати формувального експерименту свідчать про те, що в експериментальній групі рівень сформованості професійної культури є переважно середнім та високим на відміну від контрольної групи. Аналіз динаміки змін у досліджуваних групах упродовж педагогічного експерименту дає змогу стверджувати, що розроблена педагогічна технологія та педагогічні умови формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки є ефективними.

Для аргументованого підтвердження того, що результати педагогічного експерименту не є випадковими, здійснено їх статистичну перевірку. Для реалізації цього завдання використано методику оцінки відмінностей середніх коефіцієнтів із використанням t-критерію Стьюдента. Одержані результати свідчать, що відмінності є значущими, тому можна стверджувати, що зміни у рівнях сформованості професійної культури у майбутніх соціальних працівників обумовлено впровадженою педагогічною технологією та реалізованими педагогічними умовами.

Позитивна динаміка змін, що відбулись в експериментальній групі впродовж експерименту, підтвердила ефективність розробленої та впровадженої педагогічної технології формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки, що дозволяє рекомендувати її до впровадження в освітній процес.

У результаті теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури щодо формування професійної культури майбутніх соціальних працівників з'ясовано, що це наукове завдання сьогодні є одним з актуальних, проте недостатньо дослідженим.

Професійна культура соціального працівника – це індивідуальна інтегральна характеристика особистості фахівця із соціальної роботи, що є сукупністю професійно важливих знань, умінь, навичок, цінностей, моральних і поведінкових норм, переконань, ідеології та професійного світогляду, базується на загальній культурі особистості, відображена в результатах трудової діяльності й є визначальним чинником у досягненні високого рівня професіоналізму.

Основними науковими підходами, що забезпечують ефективне формування професійної культури, є культурологічний, аксіологічний, системний та компетентнісний. На формування професійної культури в соціальних працівників впливають такі чинники: державна політика, ступінь засвоєння демократичних цінностей, специфіка соціально-професійних відносин, аспекти соціальної стратифікації суспільства та ступінь розвитку наукового знання, соціокультурний простір професії, аспекти інформаційно-комунікаційної діяльності професіоналів, індивідуальний професійний досвід.

Структуру професійної культури соціальних працівників складають найбільш значущі і взаємообумовлені компоненти, що відображають її сутність та специфіку. Основними компонентами професійної культури соціального працівника є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний, організаційний та поведінковий.

З урахуванням структури професійної культури соціального працівника визначено критерії її сформованості, зокрема аксіологічний, інформаційний, інтерактивний, організаційно-діяльнісний та етичний. Аксіологічний критерій характеризує прагнення до професійного розвитку та наявність професійно важливих цінностей. Показниками інформаційного критерію є рівень професійних знань, умінь та навичок, уміння здійснювати інформаційний пошук, працювати з джерелами інформації, аналізувати і синтезувати навчальний матеріал, систематизувати та класифікувати навчальний матеріал, переносити знання і вміння у нові ситуації, передбачати наслідки професійної діяльності, здійснювати ретроспективний аналіз професійної діяльності, а також здатність до екстраполяції, володіння сучасними соціально-педагогічними технологіями. Інтерактивний критерій складають вміння висловлювати власні думки, створювати сприятливий психологічний

клімат, підтримувати діалог, долати комунікативні бар'єри та вирішувати конфліктні ситуації. Показниками організаційно-діяльнісного критерію є вміння організовувати робочий процес, використовувати ресурси допомоги, здатність залучати громадськість до соціальної активності. Етичний критерій характеризує дотримання етичних норм і правил поведінки з клієнтами та рівень етичної поведінки стосовно колег.

Сформованість професійної культури майбутніх соціальних працівників передбачає три рівні – високий, середній, низький. Для низького рівня характерні недостатньо сформовані компоненти професійної культури, що свідчить про те, що фахівці опанували базові професійні знання, уміння й навички, але мають складність у їх самостійному застосуванні в практичній діяльності. Середній рівень характеризується достатньою сформованістю складових професійної культури, наявністю ґрунтовних професійних знань, достатньо розвинених комунікативних та організаційних умінь і сформованою системою цінностей у майбутніх фахівців. Високий рівень вирізняється тим, що студенти володіють усім комплексом професійно важливих знань, умінь і навичок, високим рівнем внутрішньої вмотивованості до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності, мають повністю сформовану систему професійно важливих цінностей.

Педагогічна технологія формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки – це спеціально організована система педагогічних умов, форм, методів та засобів, спрямована на формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки. Педагогічна технологія формування професійної культури передбачає аналіз навчального плану, змісту навчальних програм і навчальних дисциплін щодо формування професійної культури; добір та відбір оптимальних форм та методів навчання з метою формування професійної культури; збільшення частки самостійної роботи студентів як засобу формування професійної культури; інтенсифікацію практичної професійної підготовки; залучення студентів до волонтерської роботи з метою формування у них професійної культури; педагогічну діагностику рівня сформованості професійної культури в майбутніх соціальних працівників.

Формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки буде ефективним за таких педагогічних умов: сприяння підвищенню мотивації до навчально-пізнавальної та професійної діяльності, формуванню професійно важливих цінностей; оновлення змісту навчального матеріалу; відбір та добір

оптимальних форм і методів навчання; збільшення частки практичної професійної підготовки, самостійної роботи майбутніх соціальних працівників, залучення їх до волонтерської роботи.

Експериментальна перевірка педагогічної технології та педагогічних умов формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки підтвердила її ефективність шляхом здійснення педагогічного експерименту. Констатувальний експеримент продемонстрував недостатній рівень професійної культури в майбутніх соціальних працівників, що обумовило необхідність упровадження в освітній процес розроблених автором педагогічної технології та педагогічних умов. Під час реалізації формувального експерименту здійснено ґрунтовну роботу щодо оновлення змісту, напрямів, форм та методів фахової підготовки майбутніх соціальних працівників, що позитивно вплинуло на рівень професійної культури досліджуваних. Доведено, що оновлення змісту освіти, використання активних методів навчання, збільшення частки самостійної роботи, інтенсифікація практичної підготовки та залучення студентів до волонтерської роботи дозволяє формувати у них навчально-пізнавальну та професійну мотивацію, професійно важливі цінності, професійні знання, комунікативні та організаційні уміння, норми етичної професійної поведінки, що у сукупності становить професійну культуру соціального працівника.

Для реалізації педагогічної технології розроблено навчально-методичні комплекси дисциплін «Педагогіка» та «Соціальна робота з різними категоріями клієнтів», спрямовані на формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов’язаних із формуванням професійної культури в майбутніх соціальних працівників. Перспективними напрямами для подальших досліджень є вивчення теоретичних і методичних основ формування професійної культури в майбутніх соціальних працівників в освітніх закладах зарубіжних країн.

Список використаних джерел

1. Макеєва О. А. Основні підходи до визначення поняття професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наукових праць. Київ, 2015. № 4(29). Том 3. С. 17–22.

2. Макеєва О. А. Сучасні дослідження проблеми формування професійної культури майбутніх соціальних працівників у педагогічній теорії. *Збірник наукових праць Уманського державного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2016. Вип. 1.С. 192–198.

3. Макеєва О. А. Структура професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Полтава, 2016. Вип. 65. С. 122–128.

4. Макеєва О. А. Стан сформованості професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»* Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2016. Випуск 1(3). С. 38–41.

5. Макеєва О. А. Метод проектів як засіб формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка»*. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2016. Випуск 2(4). С. 46–49.

6. Макеєва О. А. Роль неперервної практики в процесі формування професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. Pedagogika* : East European scientific Journal.Warshawa, 2016. #4(8). S. 59–64.

7. Макеєва О. А. Інтерактивні методи навчання у процесі формування професійної культури майбутніх соціальних працівників.*Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*.Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. Випуск LXIX, Том 2. С. 90–94.

8. Макеєва О. А. Мотиваційно-ціннісна сфера майбутніх соціальних працівників. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 2–3 жовтня 2015 р.) / ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології». Київ, 2015. С. 56–60.

9. Макеєва О. А. Поведінковий компонент у структурі професійної культури майбутніх соціальних працівників. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* :матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4–5 березня 2016 р.) / ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології». Київ, 2016. С. 56–57.

10. Макеєва О. А. Тренінгове навчання як педагогічна технологія формування професійної культури майбутніх соціальних працівників.

Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку : матеріали XXI Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Переяслав-Хмельницький, 5–6 березня 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 21. С. 74–75.

Тимцуник Юлія
методист Сектору моніторингу якості освіти
Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ УПРАВЛІННЯ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інтеграція України до європейського освітнього простору передбачає удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з управління закладом освіти, визначення ефективних педагогічних умов такої підготовки з метою формування конкурентоспроможного фахівця, який здатний швидко реагувати на зміни в зазначеній сфері діяльності та розробляти ефективну стратегію розвитку закладу освіти. Тому проблема підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності є актуальною і потребує нагального вирішення.

Система підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами ґрунтується на положеннях законодавчо-нормативних документів, а саме: Болонської декларації «Європейський простір у сфері вищої освіти» (1999 р.), Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримати освіту протягом усього життя» (2008 р.), Національної рамки кваліфікацій, затвердженої Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341, Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 рр. (2012 р.), Наказу Міністерства освіти і науки «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» № 665 від 01 червня 2013 р., Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) та ін.

Становлення ринкових відносин у сфері освіти України зумовило зростання конкуренції між закладами освіти. Відтак, роль інструменту ефективної політики щодо забезпечення конкурентоспроможності закладу освіти і формування ринкової культури у сфері освіти починає відігравати освітній маркетинг, він стає невід’ємним складником педагогічного

менеджменту керівника. Здатність керівника розробляти маркетингову стратегію розвитку закладу освіти, застосовувати маркетингові інструменти є важливою умовою успішної діяльності закладу освіти.

На сьогодні маркетингу освітніх послуг присвячено низку наукових праць вітчизняних та зарубіжних учених. Зокрема, теоретико-методологічні основи концепції соціально-етичного маркетингу та маркетингового менеджменту досліджують такі зарубіжні науковці як: A. Bastian, M. Benkenstein, M. Bottery, T. Bush, T. Ercan, R. Garleja, H. Gray, A. Hanft, D. Jamali, J. Kenny, J. Knezevich, P. Kotler, D. Pfliger, B. Postler та ін.

Роль освітніх установ в умовах переходу до ринкової економіки, освітній маркетинг у загальній структурі діяльності закладу освіти відображено в працях таких учених як І. Каленюк, В. Кожухара, О. Кратта, Н. Литвинової, С. Мамонтова, І. Мороза, Т. Оболенської, О. Панкрухіна, Ю. Петруня, О. Сагінової та ін. Вагомий внесок у розвиток освітнього маркетингу, вивчення освітніх послуг як специфічного товару зроблено науковцями: В. Афанасьєвим, І. Брітченком, Н. Верхоглядовою, С. Гончаровим, А. Кармаєвим, А. Марковою, Т. Решетіловою, І. Решетніковою та ін. Маркетингову діяльність як одну з важливих функцій керівника закладу освіти розглянуто в працях таких науковців як О. Мусієнко, З. Рябової, Л. Струтинської, С. Тєлєтової та ін.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами досліджують такі науковці як Б. Гершунський, Г. Єльникова, Л. Кравченко, В. Кремень, В. Луговий, О. Мармаза (загальні аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами); С. Бурдіна, Є. Куркчі, В. Хоменко (зарубіжний досвід підготовки майбутніх керівників у сфері освіти); В. Берека (теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти); Б. Братаніч (маркетинг освіти як предмет філософського аналізу); Т. Оболенська (маркетинг освітніх послуг з погляду економіки); І. Блохіна (психологічні особливості ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців з управління навчальними закладами); Л. Задорожна-Книгницька (удосконалення професійної підготовки менеджерів освіти в сучасному закладі вищої освіти на антропологічних засадах); В. Лунячек (професійну підготовку керівників в умовах магістратури до управління якістю освіти); проблеми підготовки керівників освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти досліджували: Л. Грицяк (підготовка керівника до впровадження стратегічного менеджменту), І. Кушнір (розвиток маркетингової компетентності керівників закладів вищої освіти),

Т. Сорочан (підготовка керівників до управлінської діяльності); Н. Проценко, Л. Сергеєва (роль освітнього маркетингу в управлінні закладами освіти) та ін.

На основі узагальнення поглядів учених (*І. Гавриш, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Жигірь, В. Зінченко, О. Іванців, С. Макарова, Л. Струтинська, С. Андрусівта ін.*) щодо розуміння поняття «готовність до професійної діяльності» визначено сутність поняття «*готовність майбутнього магістра управління навчальними закладами до маркетингової діяльності*» – інтегративна особистісна якість, яка визначається позитивним ставленням, наявністю сукупності теоретичних знань та практичних умінь з маркетингу освіти, особистісних якостей та мотивації до здійснення маркетингової діяльності, а також здатністю до самооцінювання результатів зазначеної діяльності. Означене поняття є невід'ємним складником загальної професійної компетентності майбутнього магістра управління навчальними закладами, що має особливу структуру, зміст і функції професійної управлінської діяльності.

У сучасних умовах майбутні магістри управління навчальними закладами мають володіти основами ринкової економіки, економічної стратегії діяльності підприємств, приймати економічно обґрунтовані рішення; бути обізнаними з основними світоглядними теоріями та концепціями в галузі економічних наук, вміти аналізувати соціально-економічні процеси та проблеми, використовувати методи цих наук у різних видах професійної та соціальної діяльності. Зокрема, серед ринково-педагогічних технологій виділено бенчмаркінг та маркетинг освіти як технологій реалізації владних повноважень (*Л. Кравченко*).

Зміст освітніх програм підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами враховує необхідність виконання ними визначених функцій управління в межах окремих дисциплін. Відповідно до функціональних складників маркетингової діяльності встановлено співвідношення між виокремленими функціями управління та навчальними дисциплінами: інформаційно-аналітичні (*«Управління навчально-виховною діяльністю», «Сучасні інформаційні технології», «Управління інформаційними зв'язками»*), мотиваційно-цільові (*«Техніка управлінської діяльності», «Управління трудовими ресурсами», «Психологія управління»*), планово-прогностичні (*«Менеджмент організацій», «Техніка управлінської діяльності», «Управління навчально-виховною діяльністю»*), організаційно-виконавчі (*«Керівник навчального закладу», «Управління навчально-виховною діяльністю», «Менеджмент організації», «Особливості організації управління навчальними закладами*

різних типів і форм власності», «Управління трудовими ресурсами»), контрольно-діагностичні *(«Основи педагогічного вимірювання і моніторингу якості освіти», «Аудит і оцінювання у галузі освіти», «Техніка управлінської діяльності», «Управління навчально-виховною діяльністю», «Керівник навчального закладу», «Психологія управління», «Менеджмент організацій»*), регулятивно-коректувальні (*«Техніка управлінської діяльності», «Менеджмент організації», «Теорія прийняття рішень»*).

У процесі дослідження доведено необхідність оновлення програм професійної підготовки майбутніх фахівців із включенням до їх змісту практико-орієнтованої навчальної дисципліни з маркетингу освіти, розроблення програми навчальної практики, додаткових курсів щодо формування готовності до маркетингової діяльності та спрямування процесу підготовки на розвиток мотивації майбутніх магістрів до вивчення дисципліни з маркетингу освіти; перегляду співвідношення теоретичних знань та практичної підготовки, самостійної підготовки майбутніх магістрів, викладання навчального матеріалу із застосуванням інноваційних методів і форм організації навчання з метою забезпечення якісної професійної підготовки фахівців.

За результатами проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що науковці в структурі готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами виокремлюють різну кількість критеріїв (*І. Доніна, О. Ганаєва, Н. Меркулова, А. Свєтлорусова, І. Яркова та ін.*). Визначено, що структура досліджуваного феномена утворена низкою критеріїв:

–мотиваційно-ціннісним (умотивованість до маркетингової діяльності й ціннісні орієнтації щодо професійного розвитку);

– *когнітивно-операційним* (володіння маркетинговою компетентністю, готовність до здійснення маркетингової діяльності);

– *особистісним* (наявність професійно важливих рис особистості, необхідних для вирішення маркетингових завдань);

– *рефлексивно-регулятивним* (розвиток рефлексивних здібностей; здатність оцінювати рівень своїх знань та умінь з маркетингу освіти; уміння прогнозувати умови підвищення цього рівня та коригувати його відповідно до сучасних вимог).

Відповідно до структури досліджуваного феномена охарактеризовано три рівні сформованості готовності до маркетингової діяльності, а саме: 1) *високийрівень* передбачає активне позитивне ставлення та стійкий інтерес до використання здобутих знань у

професійній діяльності, наявність систематизованих знань, умінь та навичок та потреби у самооцінюванні рівнів сформованості готовності до означеного виду діяльності; у студентів сформована система професійних мотивів, застосовують здобуті теоретичні знання у вирішенні практичних завдань, несуть відповідальність за виконану роботу; усвідомлюють необхідність спеціально організованої маркетингової діяльності закладу освіти, прагнуть постійно вдосконалювати свої знання і уміння в роботі, використовують творчий підхід та інноваційні методи; здатні до самоконтролю та рефлексії;

2) *середнійрівень* характеризується усвідомленням ролі та особливостей маркетингової діяльності, сформованістю потреби у систематичному здобутті знань, умінь та навичок з маркетингу освіти, позитивним ставленням та інтересом до застосування здобутих знань на практиці; невпевненість у плануванні маркетингової діяльності зумовлена частковим оволодінням аналітичними, організаторськими, прогностичними та проективними уміннями; студенти прагнуть уникнути соціальної відповідальності за виконану роботу; мають чітко сформовані професійні мотиви, достатні теоретичні знання про особливості застосування маркетингу освіти у професійній діяльності, проте їм не вистачає практичних умінь; здобуті знання використовують систематично;

3) *низькийрівень* свідчить про часткове усвідомлення значущості ролі і значення маркетингу освіти в системі управління закладами освіти; відсутність або слабо виражену потребу і мотивацію до засвоєння знань, умінь та навичок з маркетингу освіти, сформованої маркетингової компетентності; пасивну позицію щодо подальшого здійснення маркетингової діяльності у професійній сфері; поверхове володіння теоретичними знаннями про сутність маркетингу освіти, його функції, можливість практичного застосування; байдуже ставлення до здійснення маркетингової діяльності спричинено відсутністю сформованих внутрішніх професійних мотивів та інтересу до вивчення маркетингу освіти; індиферентним ставленням до практичного застосування маркетингу освіти; слабо сформовані аналітичні, організаторські, прогностичні, проективні уміння; нездатність до самоконтролю та рефлексії.

Ці рівні знайшли відображення в процесі проведення констатувального етапу педагогічного експерименту, в якому брали участь 187 осіб, що здобували освітній рівень магістра за освітньою програмою «Управління навчальним закладом». Початковий зріз здійснювався на базі таких закладів вищої освіти: Київський національний

університет імені Тараса Шевченка, Національний університет біоресурсів та природокористування України, Київський університет імені Бориса Грінченка, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький).

У процесі проведення експериментальної роботи підібрано та розроблено діагностичний інструментарій, який уміщував такі методики: авторський комплексний опитувальник, тест-опитувальник спрямованості навчальної мотивації Т. Дубовицької, тести з дисципліни маркетингу освіти, опитувальник визначення рівня рефлексивності А. Карпова, картка самооцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.

Дослідження рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності на констатувальному етапі експерименту засвідчує превалювання середнього та низького рівнів розвитку досліджуваного феномена та передбачає систематичну роботу щодо його формування.

У процесі дослідження створено експериментальну модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. За результатами проведеного теоретичного аналізу з проблеми моделювання в освіті (С. Вітвицька, Н. Мачинська, Н. Ничкало, О. Новіков, Л. Онищук, Є. Павлютенков, О. Семеног та ін.) доведено, що модель підготовки як створена уявна схема, відображає процес професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності як цілісний поетапний процес, який включає сукупність мети, методологічних підходів і принципів, педагогічних умов, методів і засобів їх реалізації найбільш повно відображає систему дій і етапів підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. Сутність моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності полягає у поетапній організації процесу оволодіння майбутніми магістрами через реалізацію функцій цільового (*мета, завдання*), організаційно-методологічного (*методологічні підходи і принципи, педагогічні умови*), змістово-операційного (*форми, методи, засоби, етапи підготовки до маркетингової діяльності*) та результативно-оцінного (*критерії, показники* та *рівні оцінювання*) блоків і результат підготовки.

Мета моделі полягає у *цілеспрямованій підготовці майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.* Відповідно до поставленої мети *результат моделі підготовки*

полягає у *досягненні позитивної динаміки сформованості рівнів готовності майбутніх фахівців з управління освіти до маркетингової діяльності.*

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано важливість використання компетентнісного (*В. Зінченко, М. Михайліченко, О. Пометун та ін.*), міждисциплінарного (*І. Коновальчук, Є. Павлютенков та ін.*), аксіологічного (*І. Доніна, Л. Задорожна-Княгницька та ін.*), діяльнісного (*П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Козаков, О. Леонтьєв, Н. Тализіна та ін.*) й рефлексивного (*М. Лещенко, А. Свєтлорусова та ін.*) методологічних підходів.

Визначено принципи навчання: *загальнодидактичні* – науковості, систематичності й послідовності; свідомості навчання, активності й самостійності, наочності, ґрунтовності, зв'язку навчання з практичною діяльністю; *специфічні* – професійної спрямованості, практичної орієнтованості, міждисциплінарності.

Обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності:

– *суб'єктивні:* формування мотиваційної сфери майбутніх магістрів управління навчальними закладами, спрямованої на інтеріоризацію професійних цінностей, шляхом включення в систему професійно важливих якостей фахівця готовності до здійснення маркетингової діяльності;

– *методичні:* конструювання змісту навчального матеріалу для дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу» з поєднанням підібраних інноваційних методів, засобів і форм організації навчання;

– *технологічні:* організація процесу професійної підготовки магістрів на основі розробленого навчально-методичного комплексу дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу».

Розроблену модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності реалізовано через застосування сукупності дидактичних методів (*проблемні лекції, проблемні семінари, метод кейсів (case study), мозковий штурм, ділові ігри, метод групової роботи*) і форм навчання (*практичні заняття, науково-дослідна робота, тематичні дискусії, круглі столи, наукові конференції у вигляді міждисциплінарного семінару*) професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.

Модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності ґрунтується на використанні змістового наповнення навчальної дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу», впровадження якої в навчальний процес забезпечило системний підхід щодо підготовки майбутніх магістрів зазначеної освітньо-наукової програми готовності до маркетингової діяльності. Навчально-методичний комплекс дисципліни охоплює: пояснювальну записку, робочу навчальну програму дисципліни, конспект лекцій, словник основних термінів з маркетингу освіти, діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. Зазначена навчальна дисципліна передбачає вивчення шести тем: *«Сутність, завдання та основні поняття маркетингу освіти», «Маркетингове середовище ринку освітніх послуг», «Маркетингові дослідження ринку освітніх послуг», «Маркетингові комунікації», «Поведінка споживачів освітніх послуг», «Управління маркетинговою діяльністю»*.

Дисципліна з маркетингу освіти є практико-орієнтованою і передбачає засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок з маркетингу освіти за допомогою розроблених практичних занять. Запропоновані практичні завдання і завдання для самостійної роботи сприяють розвитку маркетингового мислення студентів, закріпленню теоретичних знань з маркетингу освіти та виробленню практичних умінь та навичок щодо управління маркетинговою діяльністю закладу освіти.

Зміст навчальної дисципліни *«Маркетингова діяльність керівника навчального закладу»* складається із двох модулів *«Сутність та основні характеристики маркетингу освіти»* і *«Управління маркетинговою діяльністю навчального закладу»*, тематика яких спрямована на формування у студентів здатності щодо реалізації маркетингової стратегії та управління маркетинговою діяльністю закладу освіти. Змістовий складник навчально-методичного забезпечення реалізовано за допомогою інноваційних методів (*проблемні лекції, проблемні семінари, метод кейсів (case study), мозковий штурм, ділові ігри, метод групової роботи*) і форм навчання (*практичні заняття, науково-дослідна робота, тематичні дискусії, круглі столи, наукові конференції у вигляді міждисциплінарного семінару*) професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності.

Вищезазначена модель є ефективним інструментом організації системи підготовки майбутніх магістрів управління навчальними

закладами до маркетингової діяльності, є відкритою, такою, що постійно розвивається та в разі необхідності може бути доповнена новими структурними компонентами.

З метою встановлення ефективності розробленої моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності було організовано і проведено її експериментальну перевірку, в ході якої:

– здійснено розподіл респондентів на експериментальну та контрольну групи;

– вивчено склад контрольної та експериментальної груп за допомогою анкетування, опитування, бесіди, спостереження, тестування, аналізу, самооцінки;

– встановлено загальний рівень сформованості готовності до маркетингової діяльності контрольної та експериментальної груп перед початком формувального впливу;

– визначено змінні та незмінні умови проведення формувального етапу педагогічного експерименту для експериментальної та контрольної груп;

– здійснено поетапну реалізацію моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності;

– встановлено рівні сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності експериментальної та контрольної груп після завершення формувального впливу;

– проаналізовано й узагальнено результати перевірки ефективності моделі.

Зміст формувального експерименту вибудовано відповідно до мети дослідження з урахуванням результатів констатувального етапу. Розроблена модель підготовки відображала цілісну систему побудови навчального процесу, яка включала взаємопов'язані структурні компоненти: *мету, завдання, методологічні принципи і підходи, педагогічні умови, інноваційні методи і форми організації навчання, засоби (навчально-методичний комплекс «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу»), критеріально-рівневу характеристику оцінювання рівнів сформованості готовності до маркетингової діяльності та результат підготовки.*

На формувальному етапі розроблено структуру дослідницько-експериментальної роботи та сплановано етапи її проведення. Відповідно до зазначеного впровадження моделі підготовки та навчально-

методичного забезпечення з дисципліни маркетингу освіти проведено поетапно: *підготовчий (проектувальний)* (розвиток позитивної мотивації до маркетингової діяльності)*, теоретико-мотиваційний (*формування маркетингових знань, що ґрунтуються натеоретичному матеріалі, здобутому в процесі підготовки*), змістово-операційний* (засвоєння практичних умінь та навичок з маркетингу освіти) та *діагностико-результативний* (узагальнення результатів експериментальної роботи, коригування моделі та навчально-методичного комплексу «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу»).

На *підготовчому (проектувальний) етапі* сформульовано мету навчально-пізнавальної діяльності; відбувалося поступове формування мотивації студентів на навчальну діяльність; планування процесу формування готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності шляхом розробки і впровадження у процес підготовки навчальної дисципліни «Маркетингова діяльність керівника закладу освіти». В межах означеного етапу було спроектовано подальшу навчальну діяльність з підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності з урахуванням визначених педагогічних х умов.

Сутність *теоретико-мотиваційного етапу* полягає у наданні необхідних теоретичних знань з маркетингу освіти, інформації щодо практичного застосування здобутих знань у професійній діяльності, що сприяло виникненню пізнавального інтересу та потреби у оволодінні знаннями, уміннями та навичками для вирішення маркетингових проблем. На означеному етапі було обґрунтовано необхідність підготовки до маркетингової діяльності під час проведення лекційних занять.

На *змістово-операційному етапі* організовано процес формування готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності, вироблення внутрішньої мотивації шляхом вдалого поєднання інноваційний форм організації і методів навчання. В межах цього етапу важливого значення набув процес засвоєння студентами практичних умінь та навичок з маркетингу освіти шляхом організації практичних занять, розроблених у навчально-методичному комплексі «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу».

Діагностико-результативний етап передбачав визначення стану оволодіння системою знань і способів дій, рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності до маркетингової діяльності; відповідно до цього етапу відбувалося усвідомлення та оцінювання результатів діяльності, рефлексія і оцінювання результативності дій та

коригування рівнів сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. Означений етап сприяв формуванню рефлексії у майбутніх магістрів управління навчальними закладами, а також саморозвитку та подальшому професійному становленню.

Ефективність проведеної роботи доведена шляхом порівняння результатів констатувального й формувального експериментів. Контрольний зріз рівнів готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності засвідчив їх позитивну динаміку.

Отже, отримані результати проведеного дослідження підтвердили ефективність реалізації моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності та навчально-методичного комплексу дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу» в експериментальних групах порівняно з контрольними.

Результати теоретичного й експериментального дослідження проблеми підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності засвідчили розв'язання поставлених завдань і дали підстави зробити такі висновки:

Проведений теоретичний аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що проблема підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності не мала спеціального вивчення у теоретичному і практичному аспектах. У контексті означеної проблеми дослідження визначено сутність поняття «*готовність майбутнього магістра управління навчальними закладами до маркетингової діяльності*».

Аналіз сучасних освітніх програм підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами свідчить про те, що їх зміст враховує необхідність виконання ними визначених функцій управління у подальшій професійній діяльності. Відповідно до функціональних складників маркетингової діяльності виокремлено такі функції управління: *інформаційно-аналітичну, мотиваційно-цільову, планово-прогностичну, організаційно-виконавчу, контрольно-діагностичну* та *регулятивно-коректувальну*.

Ураховуючи визначені функціональні складники маркетингової діяльності визначено структуру й рівні сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. У структурі готовності майбутніх магістрів управління

навчальними закладами до маркетингової діяльності виокремлено: *мотиваційно-ціннісний* (умотивованість до маркетингової діяльності й ціннісні орієнтації щодо професійного розвитку); *когнітивно-операційний* (володіння маркетинговою компетентністю, готовність до здійснення маркетингової діяльності); *особистісний* (наявність професійно важливих рис особистості, необхідних для вирішення маркетингових завдань); *рефлексивно-регулятивний* (розвиток рефлексивних здібностей; здатність оцінювати рівень своїх знань та умінь з маркетингу освіти; уміння прогнозувати умови підвищення цього рівня та коригувати його відповідно до сучасних вимог).

Відповідно до структури охарактеризовано рівні сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності: *високий, середній і низький.*

У контексті окресленої проблеми дослідження теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності характеризується блоковою структурою: *цільовий блок* передбачає наявність соціального замовлення на підготовку фахівців означеної освітньої програми, формулювання мети й завдань цієї підготовки; *організаційно-методологічний блок* визначає методологічні підходи і принципи, педагогічні умови підготовки до маркетингової діяльності; *змістово-операційний блок* передбачає опанування маркетинговими знаннями, уміннями та навичками шляхом застосування запропонованих інноваційних методів, форм організації і засобів навчання на всіх етапах підготовки до маркетингової діяльності, зокрема, впровадження навчально-методичного комплексу «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу»; *результативно-оцінний* – перевірка результатів діяльності, виявлення помилок, усунення недоліків на основі визначених критеріїв, показників та рівнів оцінювання сформованості готовності.

Ефективність проведеної роботи доведена шляхом порівняння результатів констатувального й формувального експериментів. Позитивна динаміка змін, що відбулись в експериментальній групі впродовж експерименту, підтвердила ефективність розробленої та впровадженої моделі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності та навчально-методичного комплексу дисципліни «Маркетингова діяльність керівника навчального закладу».

З метою формування готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності розроблено

навчально-методичний комплекс «*Маркетингова діяльність керівника навчального закладу»*. Навчально-методичний комплекс «*Маркетингова діяльність керівника навчального закладу»* може бути використаним в процесі підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності у закладах вищої освіти з метою удосконалення лекційних матеріалів, практичних занять, навчальної практики тощо.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми. Перспективними напрямами для подальших досліджень є вдосконалення професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності; порівняльно-педагогічний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності тощо.

Список використаних джерел

1. Тимцуник Ю. М. Підготовка майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наук. праць; ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. Вип. 10. Ч. 1. С. 207-212.

2. Тимцуник Ю. М. Сучасний стан підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки:* зб. наук. праць. Київ, 2014. № 4 (25). С. 234-241.

3. Тимцуник Ю. М. Дослідження рівня сформованості готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*: зб. наук. праць. Київ, 2016. № 1 (30). С. 52-60.

4. Тимцуник Ю. М. Модель підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Педагогічні науки:* зб. наук. праць. Херсон, 2016. Т. 2. Вип. LXIX. С. 158-163.

5. Тимцуник Ю. М. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *EastEuropenScientificJournal*. Poland, Warsaw, 2016. Vol. 4 (8). С. 87-92.

6. Суздаль Ю. М. Маркетингова компетентність майбутнього магістра управління навчальними закладами. *Проблеми особистості в*

сучасній науці: результати та перспективи дослідження: тези XVI Міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 3-4 квітня 2014 р.); [за ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко]. Київ: ОВС, 2014. С. 283-286.

7. Тимцуник Ю. М. Теоретичні проблеми професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 3 грудня 2014 р.). Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2014. Ч. 1. С. 180-183.

8. Тимцуник Ю. М. Готовність майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження*: тези XVII Міжнар. конф. молодих науковців (Київ, 3 квітня 2015 р.); [за ред. І. В. Данилюка, І. В. Ващенко]. Київ: Логос, 2015. С. 141-144.

9. Тимцуник Ю. М. Готовність майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності: зміст і структура. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє:* матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 2-3 жовтня 2015 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2015. С. 84-87.

10. Тимцуник Ю. М. Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх магістрів управління навчальними закладами до маркетингової діяльності. *Об'єднані наукою: перспективи міждисциплінарних досліджень:* матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 10-11 листопада 2015 р.). Київ: ВПЦ «Київський університет», 2015. С. 104-105.

Сі Цзечень,
аспірант
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ В РОБОТІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сучасному етапі соціально-економічного життя суспільства, коли відбувається зміна духовних, національних пріоритетів, бажаним результатом роботи освітян є формування та розвиток особистості громадянина, здатного до самостійної продуктивної соціально-позитивної діяльності. Особливої актуальності набуває це завдання, коли йдеться про роботу сучасних закладів вищої освіти Вирішення цієї проблеми, розв'язання пов'язаних з нею теоретичних і методичних завдань потребує

дослідження цілого комплексу її аспектів: вивчення педагогічних умов формування та розвитку якостей майбутнього фахівця, дослідження особливостей реалізації цього завдання в умовах вищої школи, визначення педагогічних засад виховання студентів у процесі професійної підготовки, обґрунтування методів та форм освітнього процесу, що забезпечують суб'єктний характер навчання та виховання молоді. Одним з таких методів виступає метод проектів як спосіб створення перспектив процесу оптимізації соціального благополуччя, специфічного соціального продукту, спрямованого на покращення соціальної дійсності.

Трактування проектування традиційно зустрічається в науковій літературі, що пов'язана зі сферою технічної діяльності. З часом було розпочато процес виокремлення, усвідомлення та експансії проектування до інших сфер діяльності. Запозичення способів і принципів проектування іншими видами діяльності веде до їх перебудови та трансформації. Разом із цим у нових видах діяльності не завжди вдається зберегти основні характеристики діяльності проектування. Нині поряд із класичним проектуванням (технічним, інженерним, архітектурно-будівельним) отримали розвиток проектні технології в інших сферах, зокрема в освіті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інтерес до проектної діяльності на даному етапі розвитку освіти обумовлений необхідністю розв'язання найважливіших проблем на методологічному, теоретичному і практично-прикладному рівнях. У сфері освіти досліджуються, зокрема, такі аспекти проектування: становлення методу проектів (Д.Дьюї, У.Кілпатрик, Е.Паркхерст, С.Френе, В.П.Вахтеров, Н.Ф.Федоров, С.Т.Шацький та ін.); соціально-філософські проблеми освіти в контексті феномена проектної культури (О.В.Громико, І.А.Зімняя, А.М.Новиков, В.М.Розін, А.В.Розенберг, В.І.Слободчиков, Г.П.Щедровицький та ін.); основи проектної парадигми в освіті (Н.Г.Алексєєв, Р.У.Богданова, В.І.Генецинський, В.В.Гузєєв, Г.Л.Ільїн, Є.І.Ісаєв, П.І.Третьяков, А.В.Хуторской, Т.І.Шамова та ін.); проектування управління освітніми системами (Г.А.Антонюк, П.І.Балабанов, В.І.Безруков, В.Л.Глазичєв, В.Г.Горохов, Н.К.Зотова, Н.О.Яковлєва); проектування освітньо-виховних систем і процесів (І.В.Бестужев-Лада, Б.С.Гершунський, Н.В.Кларін, Н.В.Кузьміна, М.Є.Бершадський, В.П.Беспалько, В.М.Монахов, Г.К.Селевко та ін.).

Методологія дослідження. Термін «проектування» знайшов науково-теоретичне та технологічне обґрунтування на початку XX століття. На перших етапах свого становлення цей метод використовувалося як в освітній сфері, так і в технічних галузях людської

діяльності (інженерному проектуванні, конструюванні речей, машин та комунікацій).

Проектування у словниковій літературі визначається як здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір. Проект розглядається як діяльність по створенню прототипу, прообразу передбачуваного об'єкта. Термін «проектування» походить від слова «проект», яке у перекладі з латинської мови (*projectus*) означає «кинутий уперед». Ми вважали за доцільне розглянути поняття, які є тотожними до проектування.

Так в працях О.М.Пєхоти знаходимо такі тлумачення відповідних дефініцій. Конструювання – це здатність до розроблення певної конструкції об'єкта або системи, яка потім матеріалізується у плануванні діяльності викладача відповідно до заданих цілей і завдань. Під моделюванням розуміють дослідження певних явищ, процесів чи систем шляхом побудови і вивчення їхніх моделей-замісників, аналогів досліджуваного об'єкта. Прогнозування - це здатність до наукового передбачення, спеціальне дослідження перспектив певного явища шляхом співвідношення цілей з реальними, конкретними умовами і способами їх досягнення в минулому та зараз. Також близьким є розуміння планування як ідеалізованого уявленням майбутньої діяльності [7].Отже, проектування є більш загальним поняттям щодо розглянутих вище. Як зазначає В.І.Безруков, «проектування не можна зводити до планування. Проект відповідно до проектної онтології задає цілісний об'єкт, причому описує його будову і функціонування. План задає стан запланованого об'єкта і приписи щодо застосування того чи іншого засобу переходу з одного стану до іншого» [1, с. 143-144].

В освітній сфері метод проектів знайшов свою реалізацію у діяльності американського педагога та філософа Дж. Дьюї та російських педагогів (С.Шацького, В. Шульгіна, А. Макаренко, М. Крупеніної та ін). Ми вважали за доцільне здійснити ретроспективний аналіз досліджуваного явища.

Дж. Дьюї сумісно з У.Х. Кілпатриком вважали, що застосування методу проектів або методу проблем дає можливість у процесі навчання активізувати діяльність учня відповідно до його особистісних інтересів [3]. З метою показу дітям їхньої особистісної зацікавленості в отриманні знань, Дж. Дьюї рекомендував їм вирішувати знайомі та значущі для них проблеми за допомогою отриманих знань, які ще треба отримати. У цьому процесі, на думку педагога, важливу роль відіграє вчитель. Його діяльність має бути спрямована на активізацію мислення учнів для самостійного

пошуку та на допомогу їм у пошуку джерел інформації. Завдяки такій організації навчання в школі, на думку Дж. Дьюї, набуває ознак проектної діяльності.

Ідея застосування методу проектів у подальшому знайшла свій розвиток у діяльності російських педагогів 20-х років XX століття. С.Т. Шацький як керівник Першої Досвідної станції «Бадьоре життя» створив технологію проектного методу у рамках моделі «педагогізації середовища». В основі даної технології була закладена ідея формування спільноти дорослих та дітей, яка здатна здійснити позитивні зміни у дитячій свідомості та поведінці. На думку педагога, це можна досягти завдяки проектуванню процесу розвитку особистості дитини у школі. У першій групі школи, підкреслював С. Шацький, треба знайомити дитину із життям сім'ї. У другій групі школи учні мають знайомитися з економікою, культурою району, міста або селища, де вони мешкають. У третій-четвертій групі дитина вивчає макросередовище, її економічні, політичні та культурні сфери [4]. Таким чином, проектування процесу розвитку особистості, за трактовкою С.Т. Шацького, надавало можливість їй розширювати свої знання в галузі культури, економіки та самостійно вирішувати складні завдання.

У 20-ті роки співробітниками Науково-педагогічного інституту методів шкільної роботи Наркомпроса Росії В.М. Шульгіним та М. В. Крупеніною була створена нова модель взаємодії школи та середовища, яка нині отримала назву «відкритого педагогічного середовища». Головною формою організації навчально-виховної роботи у даної моделі був проект. Останній виступав як засіб трансформації освіти «школи навчання» у «школу життя». Він був спрямований на одержання учнями знань у взаємозв'язку з їх працею. Метод проектів, на думку М. Крупеніної, сприяє реалізації таких педагогічних принципів, як самодіяльність, співробітництво дітей та дорослих, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, діяльнісний підхід, актуалізація суб'єктивної позиції дитини у педагогічному процесі, взаємозв'язок педагогічного процесу з навколишнім середовищем. Таким чином, аналіз теорії та практики проектної діяльності В. Шульгіна та М. Крупеніної, дозволив дійти висновку, що при застосуванні методу проектів в освітньому процесі необхідним є створення такого середовища, в якому особистість може прилучатися до загальнолюдських цінностей та соціально-схвальної діяльності [3].

Метод проектів також знайшов своє застосування у педагогічній діяльності А. Макаренка з «важкими підлітками» й правопорушниками,

безпритульними та дітьми вулиці. Проектування відомий педагог застосовував як метод створення життєвих планів та романтичних перспектив розвитку вихованця, вибудовування особистістю власної траєкторії розвитку.

Педагогів радянської доби метод проектування приваблював природним характером залучення вихованців до навколишнього життя, а також можливістю опосередкованого виховання колективізму, вміння планувати роботу. Вітчизняні дослідники пов'язували метод проектів із розвитком особистості, підготовкою до життя і праці, тоді як зарубіжна педагогіка донині зберегла акцент розгляду проектної діяльності як методу заломлення теоретичних знань у практиці розв'язання особистісних завдань, що стало підґрунтям розвитку рецептурної парадигми освіти.

Однак, за радянської влади, згідно з постановою ВКПб у 1931 році метод проектів було засуджено за «методичне прожекторство» і майже до 90-х років XX століття не було спроб відродити його у практиці навчання у середній та вищій школах України. Разом з тим цей метод у даний період знайшов широке розповсюдження у США, Великобританії, Бельгії, Ізраїлі, Фінляндії, Німеччині, Італії, Бразилії, Нідерландах та інших країнах, оскільки сприяє оптимізації спільної творчої діяльності, раціональному поєднанню теоретичних знань із застосуванням їх на практиці для вирішення соціальних проблем, які існують у суспільстві.

Приблизно від початку 1970-х років проблематика проектувальної діяльності різко поширила сферу свого впливу, проте в педагогіці виокремлення проектування до окремого виду діяльності не відбулося. Елементи проектувального підходу були привнесені в той час завдяки концепції програмованого навчання. Технологічний характер програмування давав змогу проектувати послідовність процедур навчання, забезпечувати їх виконання необхідним інструментарієм, виявляти оптимальну траєкторію досягнення запланованих результатів.

У подальшому метод проекту знайшов друге народження в освітньому процесі у 90-і роки XX століття. Цей метод став активно використовуватися сучасними педагогами для розвитку пізнавальних навичок учнів, їх практичного мислення, а також для отримання вмінь самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі суспільства.

Педагогічне проектування як вид соціального проектування за своєю сутністю є нетрадиційним. Ознаками нетрадиційного проектування є: наявність проектного задуму (покладання і творення нового об'єкта, нових його якостей і станів); проектна конструктивізація (розробка специфічною проектною мовою задуму об'єкта, що передбачає процедури аналізу,

синтезу, конструювання, узгодження, конкретизації тощо); спрямованість на проектну реалізацію (як можливість створення за проектом нового об'єкту, яка може і не здійснитися); проектна онтологія (відчуття зв'язку проектування з практичною діяльністю, належність до цінностей проектної свідомості тощо). У педагогічному проектуванні процедури аналізу та синтезу виводять проектувальника за межі проектної реальності до інших галузей і дисциплін, при цьому він з'ясовує, що не знає, як здійснити безліч пов'язаних із проектуванням об'єкта процесів.

У філософському розумінні проектування є одним з механізмів культури, який сприяє перетворенню людини у творчу істоту. Зокрема, загальні ідеї життєтворчості як основи світу, людини майбутнього, яка творить з усіма і для всіх, створення культури, у якій свідомість проективно керувала б життям з метою єднання людей, притаманні В.І. Вернадському, М.О. Бердяєву, В.М. Муравйову, М.О. Умову, О.Л. Чижевському та іншим філософам-космістам [8]. Як зазначав М.О. Бердяєв у роботі „Творчість і буття» щодо „рабства людини у суспільстві», „учіння про творчий розвиток передбачає свободу як основу необхідності та особистість як основу будь-якого буття» [8, с. 179].

Екзистенційне розуміння проектування знаходимо у Мартина Хайдеггера. Проект визначається як екзистенційний процес „забігання наперед» самого себе, наступний за відкриттям своїх можливостей. Таким є „справжнє існування», що вільно обирає себе незалежно від якихось закономірностей зовнішнього світу, оскільки зовнішнього світу як такого для „тут-буття» немає. Можливості вибору завжди вже мають сенс, вже зрозумілі, витлумачені людиною. Предметів, позбавлених сенсу, взагалі не існує, а те, що має сенс, розуміється у термінах проектів, цілей „тут-буття» [2, с. 301-302].

Проектувальна культура є сутнісним компонентом життєдіяльності будь-якої людини, вона присутня в усіх сферах її діяльності. Проектування виступає системоутворюючою діяльністю щодо життєдіяльності людини. Воно універсальне як в екстенсивному, так і в інтенсивному сенсі. У першому – оскільки шляхом розроблення та впровадження проектів вирішуються проблеми у найрізноманітніших царинах життя, а в другому - тією мірою, якою його різні елементи (об'єкт, проблеми і методи діяльності, процеси і структури) усвідомлюються й організується у межах тих самих засобів рефлексії (логічних, семіотичних, психотехнічних тощо).

Неабиякого розвитку проектувальна діяльність в освіті набула завдяки остаточному оформленню теорії проблемного навчання, узагальненої в працях М.І.Махмутова, і теорії евристичного навчання,

викладеної в працях А.В.Хуторського [5; 9]. Кожна з цих теорій забезпечувала теоретичне і практичне обґрунтування проектування як самостійного виду навчальної діяльності. Аналіз свідчить, що в кожній із них виявляється безліч видів проектувальної діяльності педагога, яка реалізується на практиці окремими прийомами, спеціальними методами чи технологіями. На загал, проектування розглядається як один із найважливіших механізмів розвивального навчання учнів.

Проблемний та евристичний підходи мають глибокі спільні засади, водночас вони різняться за стратегіями використання проектування. Проблемне навчання, ґрунтуючись на визнанні провідної ролі проблемних ситуацій, розробляє різноманітні проектувальні засоби навчання, спрямовані на залучення учнів до розв'язання навчальних проблем, творчих завдань. Евристичне навчання розглядає проектні приписи як головний засіб самоуправління учнів у розв'язанні творчих завдань.

Пріоритетного розвитку проектувальній діяльності як найважливішій функції самоуправління надає особистісно-зорієнтована спрямованість навчання, відповідно до якої визначається самоцінність особистості, установка на самоактуалізацію та самореалізацію, заохочення неповторності людини. Дослідження з позицій такої педагогічної орієнтації спричинили розроблення систем особистісно-зорієнтованого навчання (Д.Г.Левітес, А.В.Петровський, В.В.Серіков, І.С.Якиманська та ін). Узагальнюючи результати цих досліджень, можна визначити найсуттєвіші ознаки особистісно-зорієнтованого підходу до методу проектування.

1. Пріоритет особистісно-смислової сфери того, хто навчається, зокрема мотиваційно-ціннісного її компоненту.

2. Культивування унікального досвіду учня, визнання його права на помилку.

3. Включення досвіду учня до освітнього процесу, актуалізація суб'єктного досвіду, що забезпечується шляхом проблематизації навчального заняття, спільного цілепокладання і планування, постійної рефлексії.

4. Визнання цінності спільного досвіду, взаємодії. Будь-яка робота з учнями є комунікативною подією. Спільний досвід доводить цінність колективної роботи в освітньому процесі.

5. Побудова процесу навчання на урахуванні психофізіологічних особливостей учня. Навчальний матеріал добирається не тільки і не стільки виходячи з навчальних можливостей учнів, скільки з огляду наіндивідуальні способи опрацювання інформації.

6. Переорієнтація процесу навчання на постановку і розв'язання самими учнями навчальних завдань – пізнавальних, дослідницьких, проективних тощо. Усвідомленість мети являє собою орієнтири подальших дій тих, хто навчається.

7. Зміна позиції педагога як інформатора і контролера на позицію координатора, фасилітатора, що зумовлює створення умов для становлення учня як суб'єкта діяльності.

В особистісно - зорієнтованому навчанні уявлення про проектування пов'язане із визнанням імовірнісного характеру освітнього процесу, з увагою до суб'єктності тих, хто навчається. Рівень діяльності проектування обмежується принципом невизначеності, відповідно до якого передбачити всі подробиці неможливо, та й не потрібно. Не можна наперед визначити шлях становлення особистості, але можна і необхідно проектувати бажані властивості освітнього середовища [1].

У середовищі, центрованому навколо особистості, вибудовується діалог рівноправних суб'єктів взаємодії. Це означає розвиток процесів управління та співуправління, зростання самостійності як педагога, так і учня, що зумовлює делегування повноважень і відповідальності за результати діяльності. На практиці ця ідея означає побудову горизонтальних зв'язків співпраці. У світлі цих міркувань зазначимо, що цілі освіти стають не тільки багатопрофільними, а й багаторівневими; обов'язковим елементом освітнього процесу стає внутрішня диференціація. Замість однієї загальної траєкторії педагог змушений вибудовувати безліч часткових траєкторій, які ведуть в необхідному для кожного учня напрямі. Результатом стає проектування, що відрізняється від планування точністю й реалізованістю, оскільки включає діагностику, спрямовану на попереднє визначення і прогнозування тенденцій розвитку кожного учня. За результатами діагностики, своєю чергою, проектується процес навчання на кожному етапі. Зворотний зв'язок стає безперервним синтетичним процесом, що поєднує діагностику з прогнозуванням. На цій основі виникає моніторинг як процес постійного відстежування результатів навчально-виховного процесу та засобів, які потім застосовують для проектування і досягнення поставлених цілей].

Кінець XX століття пов'язують із серйозними спробами застосування проектування в сфері освіти. У цей період з'явилися принципово нові технічні можливості, стрімко зросли психологічні, кібернетичні, педагогічні знання людства, поширилися інформаційно-комунікаційні технології. Проектування стає важливою складовою формування нової педагогічної ідеології – освіта впродовж усього життя.

З урахуванням нових тенденцій розробляється концепція проективної освіти (Г.Л.Ільїн). Її сутність полягає в тому, що суб'єктом навчання стає сама людина, оскільки вона не тільки набуває знання, а й сама створює власне бачення навколишнього світу. Освіта стає для особистості проектуванням її життєдіяльності. Не навчальні завдання вирішуються у життєвих обставинах, а навпаки, життєві проблеми вирішуються в освіті. Організація навчального середовища визначається тим задумом, проектом, який учень формує і прагне реалізувати завдяки освіті. Формою безперервної проектувальної освіти стає дистанційне навчання [**Error! Reference source not found.**].

Проектування як освітня функція педагогічної системи, генеруючи нові ідеї і безперервне оновлення знань, що застарівають, стає важливим чинником успішності людини. Практика проектування настільки поширюється, що у порівняно короткий проміжок часу в межах педагогічної системи активно реалізуються проектні види робіт на різних рівнях управління. Зокрема, педагоги проектують освітні програми, педагогічні технології, включно з навчальною, виховною, розвивальною підсистемами. Отже, актуальною стає підготовка педагогів до проектувальної діяльності, а це, своєю чергою зумовлює осмислення продуктивного застосування логіки проектування, формування технологій такої діяльності.

Так, В.М.Монахов, проаналізувавши п'ятнадцять відомих моделей різних структур проектування, запропонував власну концепцію, ґрунтовану на моделі навчального процесу [6]. Розкриємо сутність цього підходу. Спершу аксіоматично моделюється навчальний процес у вигляді групи аксіом, що включає: аксіоми параметризації навчального процесу; аксіоми цілісності й циклічності навчального процесу; аксіоми технологізації інформаційної (параметричної) моделі навчального процесу.

Аксіома параметризації закріплює визначення універсально-інваріантних параметрів навчального процесу, сукупність яких утворює інформаційну модель навчального процесу. Аксіома цілісності й циклічності вимагає визначити той „відрізок навчального процесу, який би мав названі якості. Зокрема, цілісним вважається лише такий „відрізок» навчального процесу, який може бути описаний і схарактеризований одночасно через усі параметри інформаційної моделі. Циклічним вважають той мінімальний відрізок навчального процесу, який задовольняє вимогам цілісності й у якому виявляються всі основні закономірності навчального процесу. Аксіома технологізації інформаційної моделі вимагає вибору відповідного інструментарію для логічно чіткого оформлення й

системного структурування дидактичної інформації про навчальний процес. Задоволення вимог кожної аксіоми, на думку автора, пов'язане із вирішенням окремої педагогічної проблеми. Цінність концепції полягає в затвердженні варіативного характеру послідовності та змісту педагогічного проектування. Таким чином, дістає підтвердження думка, згідно з якою педагогічне проектування організується у варіативних моделях, конструювання яких залежить від проблем розвитку освіти, особливостей авторських установок і задумів.

Отже необхідність розв'язання сучасних соціальних проблем актуалізувала звернення до використання методу проектів як форми підготовки до майбутньої професійної діяльності, спрямування його залежно від конкретних потреб суспільства, що і обумовило його застосування в сучасній практиці освітніх закладів. У закладі вищої освіти метод проектів виступає складовою сучасних інноваційних педагогічних технологій у контексті особистісно орієнтованої вищої освіти. Даний метод відображує сукупність прийомів, дій студента та науково-педагогічного працівника закладу для досягнення поставленого завдання – вирішення певної проблеми, яка має значення для них та оформлена у вигляді продукту – дослідницької, проектної, творчої розробки. Метод проектів надає можливість студентам самостійно отримати знання у процесі вирішення практичних завдань або проблем, які потребують інтеграції знань із різних галузей наук. Педагоги під час використання цього методу виступають у ролі розробників завдань для інноваційного проекту, координаторів, експертів, консультантів.

Список використаних джерел

1. Безруков В.И. Проектирование управления педагогическими системами: методология, теория, практика : дисс. … доктора пед. наук : 13. 00. 01. М. 2005. 315 с.

2. Бурлачук Л. Ф., Кочарян А.С., Шидко М.Е. Психотерапия : учебник для вузов.СПб. Питер, 2007. 480 с.

3. Джуринський А.Н. История педагогіки.: Учебное пособие для студентов пед..вузов. М.Владос, 1999. 431с.

4. Малинин В.И., Фрадкин Ф.А., Шацкий С.Т. Работа для будущого. М. Просвещение, 1989. 223с.

5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. М.Педагогика, 1975. 367 с.

6. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых технологий обучения / Сов. Педагогика. 1990. №7. С.17 - 22.

7. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О.М.Пєхота, В.Д.Будак, А.М.Старева та ін.; за

ред. І.А.Зязюна, О.М.Пєхоти. К. : Видавництво А.С.К. 2003. 240 с.

8. Русский космизм / Сост. С.Г.Семенова, А.Г. Гачева. М. Педагогіка-Пресс, 1993. 368 с.

9. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.Моск. ун-т. 2003. 415 с.

Сопівник Ірина
доктор педагогічних наук, доцент,
в.о. завідувача кафедри соціальної роботи та реабілітації
Національного університету біоресурсів і природокористування України

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНИХ БІЖЕНЦІВ

В умовах сьогодення професійна підготовка майбутніх соціальних працівників набуває нової якості. Такі зміни, в першу чергу, детерміновані необхідністю враховувати нові соціальні виклики не тільки в масштабах окремого міста, регіону, країни, але й загальносвітовими тенденціями. Наприклад, проведення ООС (АТО) на Сході України засвідчили, що вітчизняна система підготовки психологів та соціальних працівників виявилася не достатньо готовою до забезпечення висококваліфікованих фахівців для військовослужбовців, членів їх сімей, людей, які потерпають від військових дій. У загальносвітовому вимірі загострення збройних конфліктів обумовлюють появу сотень тисяч біженців, які прямують у європейські країни з високими соціальними стандартами, а уряди відповідних держав попереджають про їх неготовність прийняти і забезпечити соціальний захист усім потребуючим. Ще однією важливою загальносвітовою проблемою є екологічна. За попередніми даними Світового банку до 2050 року на Землі близько 1,3 млрд осіб будуть змушені переселятися в інші регіони, у зв'язку із зміною клімату та її наслідками. Уже сьогодні такі поняття як «екологічні біженці», «кліматичні мігранти» введені до наукового обігу. Дані поняття описують новий тип масових людських жертв, що викликані негативними екологічними наслідками впродовж останніх десятиліть. Вищезазначені факти свідчать, що уже сьогодні необхідно дбати про професійну підготовку висококваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно працювати із зазначеною категорією населення.

Із року в рік ми можемо спостерігати в екологічному плані загрозливі тенденції для спокійного існування людини. Найбільш відчутними і видимими є: температурні зміни, які викликані глобальним потеплінням; катастрофічне зменшенням запасів прісної води (в Україні неозброєним оком помітні обміління річок, криниць, значне зменшення джерел тощо); засолення та ерозія ґрунтів, що детермінують непридатність земель для обробітку, обмежують можливості для ведення сільського господарства, а отже й вирощування відповідної продукції, що в свою чергу ставить під загрозу продовольчу безпеку країни; підтоплення і паводки наносять значних економічних збитків окремим регіонам, в тому числі і в Україні; лісові пожежі не тільки знищують дерева, а й звірів, птахів, ґрунт, травмують людей (внаслідок лісових пожеж в Австралії, які почалися в 2019 році знищено близько 6 мільйонів гектарів лісів, станом на січень 2020 року підтверджено загибель 25 людей); масштабні торнадо, бурі, цунамі, землетруси забирають по всьому світі сотні тисяч людських життів; тривалі засухи прирікають людей в окремих посушливих регіонах на голодну смерть (так, наприклад близько 2 млн сомалійців у 2019 році були на межі голодної смерті та близько 5,8 млн. (40%) мешканців Зімбабве на початок 2020 року). За оцінками експертів 25 мільйонів екологічних біженців переміщаються по всьому світу через екологічні проблеми, 50 мільйонів залишаються без даху над головою в результаті циклонів, повеней і землетрусів, 90 мільйонів переміщені в результаті інфраструктурних проектів. Очікується, що ці цифри різко зростуть протягом наступних кількох десятиліть через наслідки глобального потепління і наслідків підвищення рівня моря.

Означені й інші екологічні загрози й наслідки обумовлюють зростання із року в рік кількості людей, які змушені залишати свої домівки й шукати більш сприятливі екологічні умови для життя. Найбільш вразливішими до кліматичних змін є урбанізовані, щільно заселені міста (які часто розташовані у дельтах, а тому можуть постраждати від повіней), а також бідні країни (які не мають достатніх коштів для протистояння загрозам, а тому потребують міжнародної допомоги). Уже сьогодні представники Світового банку висловлюють стурбованість і заклики до необхідності враховувати екологічні загрози для окремих регіонів планети. Так, наприклад Джон Ром (John Roome), який є старшим директором з питань зміни клімату в Світовому банку відзначає, що «якщо тільки ми не змінимо підхід до майбутнього планування міст і прибережних територій, яке має враховувати потенційні небезпеки, тоді є ризик того, що ми опинимося в пастці власних рішень, які в майбутньому призведуть до

збільшення втрат»[1].Керівник секретаріату при Світовому фонді зі зменшення небезпеки стихійних лих і відновлення Франсис Ґеск'єр (Francis Ghesquiere) застерігає: «ми можемо позитивно вплинути на ризики майбутнього, заохочуючи політику, що може скоротити ризик, та уникаючи дій, які його збільшують. Важелі управління ризиками майбутнього контролюють люди, які ухвалюють рішення сьогодні. Їм потрібно зловити момент»[1].

Такий стан справ обумовлює іншу проблему – міграції, як внутрішньої, так і зовнішньої. З ростом екологічних ризиків, в результаті глобальних кліматичних змін, уряди країн, керівництво окремих регіонів, повинні дбати про підготовку фахівців, які допоможуть людям (вразливих спільнот) із найменшими втратами здійснювати заплановане переселення. Проте люди часто не підтримують ініціативу влади переселення, вони не хочуть залишати свої домівки до тих пір, поки не побачать реальних загроз для свого життя. Ускладнює ситуацію й те, що на початку переселення призводить до зниження добробуту і засобів до існування для переселених. Саме тому соціальні працівники повинні на максимально зрозумілих і прозорихумовах працювати із отримувачами соціальних послуг,безпосередньо взаємодіяти з громадами – це є необхідною умовою для підтримки згуртованості спільноти і відчуття активності.

Досвід планового переселення не новий. Так, жителі потопаючої острівної держави Кірібаті (із населенням близько 100 тис. громадян) готуються до переселення. У країні впроваджена програма під назвою «Міграція з гідністю», яка передбачає навчання та професійну підготовку громадян, щоб вони могли знайти гідну роботу зарубежем.

Індійськими селища Горамара і Лохачара (Західна Бенгалія) було втрачено значну частину землі внаслідок затоплень і підвищенням рівня моря. Втрата землі погіршила екосистеми, вплинула на засоби до існування тих людей, які безпосередньо залежали від природних ресурсів, і спричинила високі показники міграції і переміщення населення (близько 4000 осіб). Жителям селища Лохачара були надані земельні ділянки. Цінним є досвід соціального забезпечення переміщених осіб в результаті стихійних лих в Західній Бенгалії. Загальнонаціональні стандарти включають в себе Національну гарантію зайнятості в сільській місцевості Махатми Ганді (яка надає домашнім господарствам не менше ста днів оплачуваної некваліфікованої ручної роботи щороку), субсидії на харчування і паливо для домашніх господарств, які перебувають за межею бідності, а також пенсії для людей, що живуть за межею бідності,зокрема для літніх, людей з інвалідністю або вдів[2].

Ще одна категорія населення, яка потребує особливої уваги і підтримки із боку соціальних працівників є люди, які проживають у дельтах. Їхуразливість і адаптаційні можливості варіюються в залежності від соціальних чинників. Обмежений доступ до ресурсів, низька здатність приймати рішення і соціальні ролі обмежують здатність людей готуватися, реагувати і адаптуватися до кліматичних потрясінь і стресів [3]. Несприятливі наслідки берегової ерозії на суші і воді мають гендерні наслідки, пов'язані із соціальною відповідальністю і роллю. Засолення води і втрата землі змушують жінок йти на великі відстані, щоб збирати воду і пасти худобу, створюючи додаткове фізичне навантаження, що в кінцевому результаті впливає на їх адаптаційні можливості. Проте, варто зазначити, що уразливість не є однорідною серед жінок, а визначається взаємодією соціальних, економічних і культурних чинників, включаючи вік, клас, касту і етнічну приналежність [4]. Дослідження в Одіші показує, що жінки з вищих каст менш уразливі до циклонів, ніж жінки з нижчих каст через кращий доступу до соціальних мереж, активів і ресурсів [5]. Вік також може бути пом'якшувальною фактором уразливості, що пов'язано із впливом і прийняттям рішень в середині домогосподарства.

Сприйняття ризику впливає на вразливість і носить суб'єктивний характер, відображаючи соціокультурні особливості. Сприйняття впливає на індивідуальну і колективну готовність, реакцію на короткочасні екстремальні погодні явища, а також адаптивну поведінку людей до довгострокових змін, таких, наприклад як підвищення рівня моря. Соціокультурні чинники можуть пояснити значно більшу різницю в сприйнятті кліматичного ризику, ніж когнітивні або соціально-демографічні характеристики [6]. Попередній досвід втрат і пошкоджень детермінує зміну ставлення людей до можливих екологічних потрясінь, робить їх більш мобілізованими, більш усвідомленими в серйозності майбутніх подій і сприяє адекватній оцінці можливих ризиків, а тому й змушує людей більш активно і серйозно готуватися до існуючих загроз аби зменшити або ж нейтралізувати негативні наслідки змін[7]. Цікавим є той факт, що навіть в межах одного домогосподарства сприйняття кліматичних ризиків і адаптивні реакції різняться за гендерною ознакою[8]. Люди можуть змінити своє сприйняття ризику з плином часу або в результаті безпосереднього досвіду одного або декількох небезпек, або на основі нової інформації, отриманої через соціальні мережі або інші джерела інформації, яким довіряють [9].

Одним із важливих напрямів підготовки фахівців до роботи із «екологічними біженцями» є *медична реабілітація*. Існує поширена думка,

що біженці є переносниками інфекційних захворювань.Проте дані свідчать про те, що біженці з інфекційними захворюваннями, які потребують догляду і лікування, є, але вони становлять меншість. Дослідження показують, що 1 з 6 біженців має проблеми з фізичним здоров'ям, які серйозно впливають на їхнє життя. До числа поширених проблем фізичного здоров'я відносяться: різні травми, інфекційні захворювання і недостатньо керовані неінфекційні захворювання, такі як діабет, гіпертонія, ішемічна хвороба серця і проблеми з кістково-м'язовою системою (наприклад, біль в спині, неспецифічний біль у тілі). Висока поширеність неінфекційних захворювань під час звичайного медичного обстеження біженців (30-90 днів після прибуття) пов’язані у першу чергу з кістково-м'язовими хворобами і больовими відчуттями (внаслідок травми, м'язової напруги, або емоційних розладів), серцево-судинними захворюваннями (ССЗ).Діабет і хронічні респіраторні захворювання є найбільш поширеними. Неінфекційні захворюванняє основними для біженців, а це має важливе значення для реабілітаційної медицини [10].

За свідченням дослідників кожен шостий біженець має проблеми з фізичним здоров'ям, які серйозно впливають на їхнє життя, а дві третини відчувають проблеми з психічним здоров'ям, що свідчить про важливу роль соціально-психологічної реабілітації даної категорії населення Біженці в першу чергу стикаються з проблемами бідностічерез відсутність системної підтримки їх у новій країні. Як наслідок у них спостерігається поганий як фізичний, так і психічний стан здоров'я. Ускладняється соціальна адаптація мовними бар'єрами, зубожінням, незнанням місцевого права, відсутністю медичної страховки і доступу до якісної системи охорони здоров'я. В окремих країнах виникають й специфічні проблеми для окремих біженців. Наприклад в Австралії існують побоювання з приводу сексуального та гендерного насильства в таборахбіженців [10].

Потреба у психологічній реабілітації біженців обумовлена схильністю до психологічних розладів, які можуть виникати на грунті різних травм, отриманих до, під час і після міграції [11]. За оцінками фахівців, майже дві третини біженців відчувають проблеми з психічним здоров'ям, зокрема такими як занепокоєння, депресія, посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), напади паніки або агорафобія [12]. Систематичний огляд показав, що рівень ПТСР варіюється від 8% до 37,2%, а депресія - від 28,3% до 75% серед біженців іракського походження, переселених у західні країни [13]. У багатьох виникають інші психічні симптоми і проблеми з поведінкою, щоб уникнути подразників, які нагадують їм про минулий досвід. Крім того, соціальна ізоляція або

бідність, ворожість, дискримінація і расизм можуть чинити негативний вплив на їх психічне благополуччя [14]. Зазвичай повідомляється про безсоння, поганий сон, проблеми з пам'яттю і концентрацією, які перешкоджають навчанню і здатності до адаптації в новому середовищі [11]. Проблеми зі здоров'ям, особливо психічним, можуть посилюватися фінансовою нестабільністю, безробіттям, відсутністю освіти; і турбота про членів сім'ї, які залишаються в своїх рідних країнах і в таборах біженців.

В Австралії Програма гуманітарних послуг надає допоміжні послуги всім біженцям протягом перших 6-12 місяців після прибуття, які включають в себе освіту, орієнтацію і допомогу для відвідування місцевих служб охорони здоров'я і переходу до незалежності. Гуманітарна программа включає в себе як: компонент захисту на суші / притулку (для осіб, що мають статус біженця вже в Австралії) і компонент переселення на море (переселеннязакордон) [15].

Управління здоров'ям біженці ввимагає цілісного підходу до здоров'я, включаючи фізичні, психологічні, соціальні і культурні аспекти. Перешкоди, такі як культурні відмінності, мовні труднощі, відсутність інформації про доступні послуги та обмежене розуміння постачальником медичних послуг складних проблем біженців зі здоров'ям, сприяютьобмеженомудоступудомедичноїдопомогиіпоганихрезультатів.

Дослідниками узагальнено і виокремлено кілька важливих ініціатив, що допоможуть біженцям, утомучислійекологічнимкращесоціалізуватися й адаптуватися, зокрема [10]:

- створення центрального або національного органу з управління біженцями для скоординованих спільних зусиль;
- відповідна політика (керівні принципи), правила і законодавство;
- регулярний комплексний медичний огляд (включаючи потреби в реабілітації);
- розвивати доступні, що враховують культурні особливості медичні послуги;
- картування / оцінка існуючих реабілітаційних установ і зміцнення / розширення потенціалу цих служб для задоволення потреб біженців;
- створити міцні міжсекторальні (національні та міжнародні зацікавлені сторони) партнерства з активною участю споживачів;
- нарощування потенціалу в комплексній системі управління охороною здоров'я (включаючи реабілітацію) для забезпечення стійкості;

- поліпшити спілкування з наданням фахових перекладачів;
- висвітлення, поширення і надання медичної інформації на різних мовах;
- сприяти дослідженням, обміну знаннями та доступу до даних;
- забезпечувати активну участь / включення біженців та громадських захисників в планування та інформування громадськості;
- розробка систем підтримки, реабілітаційних та професійних програм на рівні спільнот.

Отже, сучасна система професійної підготовки фахівців із соціальної роботи повинна враховувати тенденції загострення екологічних криз та їх наслідків, які уже сьогодні та в найближчому майбутньому призведуть до збільшення кількості екологічних біженців. Ця категорія населення є однією із найбільш уразливих і потребуватиме комплексу реабілітаційних заходів, зокрема соціально-педагогічних, психологічних, медичних, трудових, соціо-культурних. Таким чином, одним із важливих напрямів підготовки соціальних працівників повинна стати реабілітація екологічних біженців. Саме тому в Національному університеті біоресурсів і природокористування України у 2019 році вперше розпочато набір на освітньо-професійну програму «Соціально-психологічна реабілітація» другого (магістерського) рівня.

Список використаних джерел

1. Climate change puts 1.3bn people and $158tn at risk, says World Bank. URL: https://www.theguardian.com/business/2016/may/16/climate-change-puts-13bn-people-and-158tn-at-risk-says-world-bank
2. Colette Mortreux, Ricardo Safra de Campos, W. Neil Adger, Tuhin Ghosh, Shouvik Das, Helen Adams, Sugata Hazra. Political economy of planned relocation: A model of action and inaction ingovernment responses. Global Environmental Change. 50. (2018). 123-132.
3. Pearse, R. (2016). Gender and climate change. Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change, 8(2), 451.
4. Kaijser, A., & Kronsell, A. (2014). Climate change through the lens of intersectionality. Environmental Politics, 23(3), 417–433. https://doi.org/10.1080/09644016.2013.835203
5. Ray-Bennett, N. S. (2009). The influence of caste, class and gender in surviving multiple disasters: A case study from Orissa, India. Environmental Hazards, 8(1), 5–22. https://doi.org/10.3763/ehaz.2009.0001

6. Van der Linden, S. (2015). The social-psychological determinants of climate change risk perceptions: Towards a comprehensive model. Journal of Environmental Psychology, 41, 112–124. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.11.012

7. Lawrence, J., Quade, D., & Becker, J. (2014). Integrating the effects of flood experience on risk perception with responses to changing climate risk. Natural Hazards, 74(3), 1773–1794. https://doi.org/10.1007/s11069-014-1288-z

8. Mishra, A. K., & Pede, V. O. (2017). Perception of climate change and adaptation strategies in Vietnam: Are there intra-household gender differences? International Journal of Climate Change Strategies and Management, 9(4), 501–516. https://doi.org/10.1108/IJCCSM-01-2017-0014

9. Magliocca, N. R., & Walls, M. (2018). The role of subjective risk perceptions in shaping coastal development dynamics. Computers, Environment and Urban Systems, 71, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.compenvurbsys.2018.03.009

10. Fary KHAN, Bhasker AMATYA. Refugee health and rehabilitation: challenges and response. *Journal of Rehabilitation Medicine.* 49. 2017. 378-384.

11. Uribe Guajardo MG, Slewa-Younan S, Smith M, Eagar S, Stone G. Psychological distress is influenced by length of stay in resettled Iraqi refugees in Australia. Int J Ment Health Syst 2016; 10: 4.

12. Jaranson JM, Quiroga J. Evaluating the services of torture rehabilitation programmes: history and recommendations. Torture 2011; 21: 98–140.

13. Slewa-Younan S, Uribe MG, Heriseanu A, Hasan T. A systematic review of post-traumatic stress disorder and depression amongst Iraqi refugees located in Western Countries. J Immigr Minor Health 2014; 17: 1231–1239.

14. Harris M, Zwar N. Refugee health. Aust Fam Physician 2005; 34: 825–829.

15. Department of Immigration and Border Protection. Fact sheet – Australia's Refugee and Humanitarian Program. Canberra: DIPD; 2016 [cited 2016 Oct 25]. Available from: http://www.border.gov.au/about/corporate/information/ fact-sheets/60refugee.

16. K. Warner, T. Afifi, W. Kälin, S. Leckie, B. Ferris, S.F. Martin and D. WrathallPolicy Brief, vol.8, United Nations University, Institute for Environment and Human Security, Bonn (2013).

Ясточкіна І.
кандидат психологічних наук, доцент
Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

ҐЕНДЕРНІ АСПЕКТИ КОНСУЛЬТУВАННЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В реаліях сьогодення консультування є невід'ємно складовою соціально-педагогічної діяльності, що покликана допомагати людині у кращому розумінні себе, усвідомленню проблем, що виникають як у повсякденному житті, так і внаслідок ситуацій, пов'язаних зі складними життєвими обставинами. Крім того, послуга консультування є дієвою у налагодженні міжособистісних відносин з оточуючим світом, відновленні та оптимізації соціальних зв'язків.

Обов'язковою умовою консультування в соціально-педагогічній діяльності є робота з психічно здоровими людьми, які в перспективі здатні брати відповідальність за зміни у своєму житті.

У багатьох галузях суспільного життя гендерні проблеми набувають важливого значення в контексті проблеми забезпечення рівності прав чоловіків та жінок. Зокрема, статтею 24 Конституції України гарантується рівність прав жінок і чоловіків у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї тощо.

У практиці консультативної роботи часто виникають питання, з'ясувати які важко, не оперуючи знаннями теорії ґендеру. Ґендерний підхід, у свою чергу, «є методологічною основою досліджень у суспільних науках, орієнтований на втілення ідеї рівності людей незалежно від їх статевої належності» [9, с.15].Врахування ґендерних особливостей в консультуванні передбачає орієнтацію консультування не стільки на розгляд специфічно жіночих і чоловічих проблем (хоча враховуються і вони), скільки на відмінності у формі переживання проблем і пошуку шляхів їх розв'язання чоловіками і жінками.

Питання консультування в соціальній сфері вивчали І. Богданова, Р. Вайнола, А. Капська, О. Карпенко та ін. Особливості консультування як практичної діяльності соціального педагога знайшли своє відображення в публікаціях Т. Воленчук, О. Гапончук, Ю. Клочан, Н. Краснової, Л. Неїжпапи, О. Пожидаєваої, С. Харченка, Т. Шишковець та ін.Науковцями було обґрунтоване поняття соціально-педагогічного консультування,

визначені його види, напрями та сформульовані підходи до консультативної роботи.

Специфіка консультування з урахуванням ґендерних особливостей людини досліджувались С. Гледінгом, який наголошував на тому, що консультант має володіти спеціалізованими знаннями і вміннями в консультуванні жінок і чоловіків. Представники обох статей мають багато спільного. Проте жінки і чоловіки в своєму розвитку стикаються з різними проблемами, і професіоналу можуть знадобитися різні підходи при налагодженні взаємодії з ними. Крім того, консультанти, які частіше працюють з представниками однієї статі, можуть потребувати додаткового навчання [2].

Проблема ґендеру та ґендерної взаємодії досліджувалась такимивітчизняними науковцями, як: О. Бондарчук, Т. Говорун, П. Горностай, Л. Карамушка, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець, Н. Куравська, В. Москаленко, М. Ткалич, Г. Федоришин,О. Чуйко та ін.

Соціально-педагогічна діяльність функціонально здійснюється у парадигмі «людина-людина» з особами, які потребують допомоги та підтримки, запобігаючи їхньому відособленню, «випаданню» з нормальних соціальних відносин [1].

Консультування в соціально-педагогічній діяльності дослідники розглядають, як:

- різновид соціальних послуг; кваліфіковану пораду;
- змістову складову психолого-педагогічної, соціально-педагогічної, методичної та іншої допомоги, яку надає соціальний педагог;
- технологію надання соціальної допомоги;
- окремий вид соціально-педагогічної діяльності;
- організований процес комунікативної взаємодії соціального педагога та клієнта;
- діяльність, спрямовану на надання безпосередньої соціально-педагогічної допомоги клієнту;
- компетентну допомогу особам, що переживають різні проблеми, труднощі в повсякденному житті;
- процес і засіб втручання спрямований на допомогу клієнту у вирішенні проблем пов’язаних з соціалізацією, оптимізацією соціальних функцій, соціальним вихованням, виробленням соціальних норм життєдіяльності і спілкування [1; 7].

Більшість науковців визначають консультативну діяльність через призму діяльнісного підходу, згідно з яким консультативна діяльність

виступає одним із видів професійної діяльності фахівця соціальної педагогіки і є різновидом соціальних послуг [1; 3; 7; 8].

Л. Завацька «консультування у соціально-педагогічній діяльності» описує як «технологію надання соціальної допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою
їх соціалізації, відновлення і оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розробки соціальних норм спілкування» [3, с. 61].

О. Пожидаєва визначає «консультативну діяльність соціального педагога» як «організований процес комунікативної взаємодії суб'єктів консультування, під час якого соціальний педагог здійснює інформування, психолого-педагогічну підтримку для задоволення запиту чи вирішення проблеми клієнта» [7, с. 23].

Мета консультування – розв'язання проблем і подолання труднощів, покращення якості життя клієнта, розвиток клієнта та його потенціалу.

Вимоги до фахівця, який надає консультативні послуги, охоплюють доволі широкий спектр знань та вмінь. Соціальний педагог, що здійснює консультування клієнтів повинен володіти:

- «теоретичними знаннями щодо технології консультування;
- знати специфіку роботи з різними категоріями клієнтів;
- уміти моделювати консультативний діалог відповідно до потреб і очікувань клієнта;
- вміти слухати, пояснювати, визначати пріоритетне в соціальній проблемі;
- аналізувати і узагальнювати, переконувати, стимулювати клієнта до комунікативної активності;
- регулювати динаміку консультативного діалогу;
- вміти швидко знаходити ефективну стратегію щодо вирішення проблеми клієнта» [7, с. 22-25].

Крім того, варто зазначити, що врахування ґендерних особливостей є невід'ємною умовою під час надання консультативних послуг.

Ґендер розуміють якскладне соціокультурне утворення, що передбачає відмінності у поведінці,ролях, емоційних і ментальних ознаках між чоловічим і жіночим, щоприписуються суспільством. Ґендер, з одного боку, визначається яксукупність соціальних проявів, а з іншого – як прихований культурний змістстаті, що включає загальноприйняті соціальні та культурні уявлення стосовнойого ролі та сутності.

Ґендер – це «термін, який визначає соціальну стать людини, її соціальну роль, соціальні можливості жінок та чоловіків у суспільстві (освіті, професійній діяльності, доступі до влади)» [5, с. 68].

Ґендер– це «змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі» [6, с. 11].

Ґендерна теорія є міждисциплінарним напрямом, оскільки ґендерним проблемам приділяють вагому увагу багато наук.

Сучасна ґендерна теорія покликана досліджувати наступні завдання:

- «вивчення жінок і чоловіків як активних суб'єктів творення соціального світогляду, розвитку соціальних відносин, світобачення, можливостей особистості;
- аналіз соціально-економічних, суспільно-політичних, психологічних, культурних та інших умов, що зумовлюють та характеризують сучасне становище чоловіків і жінок у суспільстві;
- розкриття соціальних ролей та позицій чоловіків і жінок, формування засад і методів їх соціального зрівняння в усіх сферах життя;
- пошук можливостей входження жінок у чоловічо-домінантну систему, збагачення її новими властивостями з урахуванням інтересів і потреб обох статей;
- пошук нових форм упорядкування соціальних відносин в інтересах жінок і чоловіків» [10].

Ґендерний підхід орієнтований на втілення ідеї рівності людей незалежно від їх статевої належності. Особливість цього підходу полягає у врахуванні інтересів обох соціально-статевих груп і досягненні ґендерної рівності. Стратегія реалізації цього підходу побудована на забезпеченні однакових можливостей задоволення інтересів жінок і чоловіків в усіх сферах суспільного життя, наданні їм рівних прав і можливостей.

Сучасна теорія ґендеру як соціального інституту наочно відбиває структуру ґендеру щодо соціуму та особистості. Як соціальний інститут, ґендер охоплює:

- «ґендерні статуси як соціально визнані норми, що проявляються в поведінці;
- ґендерний розподіл праці;
- ґендерні сімейні зв'язки з правами та обов'язками кожної статі;

- ґендерні структури особистості як комбінації характерних рис, що проявляються в почуттях і поведінці;

- ґендерний соціальний контроль, тобто формальне або неформальне сприйняття конформістської поведінки та стигматизація, соціальна ізоляція, покарання та медичне лікування нонконформістської поведінки;

- ґендерну ідеологію як виправдання ґендерних статусів та їх різних оцінок;

- ґендерні образи як культурні репрезентації ґендеру та втілення ґендеру в символічній мові й художній продукції, що відтворює й узаконює ґендерні статуси» [6, с. 103].

Численні дослідження в царині ґендеру стверджують, що:

- відмінності між чоловіками і жінками – не настільки великі, як раніше було прийнято вважати;

- засвоєння характерних для статі рис особистості та інтересів залежить не від вроджених інстинктів і психологічних потреб індивідів, а від засвоєння дитиною в ранньому дитинстві своєї статевої приналежності, а також від очікувань найближчого оточення і суспільства;

- людина виявляється беззахисною в реальному житті, якщо володіє лише традиційно типовими для тієї чи іншої статі рисами характеру та моделями поведінки [4; 6; 10].

В сучасній науці поряд з поняттями «фемінність» і «маскулінність» активно досліджується нове поняття «андрогінія», тобто поєднання в характері чоловіка і жінки властивостей обох статей.

В контекстіпроблематики консультування актуальним є ще один термін, а саме: ґендерна чутливість. Ґендерна чутливість – «система сформованих (чи таких, що лише потребують свого оформлення) поглядів (оцінок, думок, переконань тощо) окремої людини чи соціальної групи, що свідчать про їхнє розуміння взаємозв'язку між ґендерними ролями та реальними обставинами, які обумовлюють їхнє насичення й існування» [5, с. 84].

Ґендерна чутливість під час консультативної взаємодії передбачає врахування соціального становища жінок і чоловіків, поширених соціальних установок, ролей і стереотипів, що регулюють поведінку чоловіків та жінок. Також під ґендерною чутливістю розуміється розширення можливостей для обох статей. Наприклад, для чоловіків – інтеграція в ту сферу, яка завжди вважалася жіночою, і навпаки.

Ґендерно-чутливі послуги – «послуги, які враховують існуючу ґендернунерівність, звертаючись до проблематики ґендерних норм, ролей

та доступудо ресурсів. Головний принцип – надавати різні послуги жінкам та чоловікам, коли їхні потреби відрізняються, та організовувати надання однаковихза кількістю та якістю послуг, коли потреби жінок та чоловіків співпадають» [5, с. 85].

Ґендерно-чутливе консультування враховує становище чоловіків і жінок, що історично склалося, особливо в сім'ї, статево-рольову диференціацію і ґендерну асиметрію за показниками:

- розподіл праці за статевою ознакою;
- ґендерні стереотипи, пов'язані з відмінностями між чоловіками і жінками;
- диференціальнасоціалізація хлопців і дівчат;
- обмеженнясамореалізації та доступу жінок до влади.

Завданнями консультування є допомога клієнту:

- зрозуміти, що відбувається у його житті загалом та щодо певної проблеми зокрема;
- обирати та діяти на власний розсуд, усвідомлено зробити вибір (приймати рішення);
- досягти поставленої мети на основі прийнятого рішення;
- опанувати нову поведінку та підходи до розв'язання проблем у особистісному розвитку тощо [5].

Консультування з урахуванням ґендерно-чутливого підходу складається з таких етапів:

Етап встановлення контактута досягнення взаєморозуміння (привітання та знайомство – при першій зустрічі, початок консультації та перегляд попередніх зустрічей – при повторній консультації). На цьому етапі важливовстановити контакт. Досить часто консультанти мають ґендерні стереотипи щодо того, як поводити себе на етапі знайомства з клієнтами (жінками або чоловіками).Консультант має дотримуватись думки, що будь-якалюдина має право на доброзичливе ставлення, незалежно від статі.

Етап щодо визначення запиту клієнта.На цьому етапі необхідно визначити причину звернення клієнта за консультативною допомогою. Якщо соціальний педагог можедопомогти клієнту – він консультує його далі. Якщо запит клієнтазнаходиться за межами компетенції соціального педагога– тойпереадресовує клієнта до іншого спеціаліста.

Етап детального обговорення проблеми, інформування клієнта.На цьомуетапі консультанти досить часто вважають, що чоловіків потрібно консультувати (інформувати) з використанням статистики, чітко,логічно.

А жінці досить часто не розповідають необхідної інформації,бо консультант зосереджений на психологічній підтримці жінки.

Етап вибору варіантів вирішення проблеми(інформування, мотивування). На цьому етапі консультант досить часто намагається самостійно обрати за клієнта варіант вирішення проблеми. Якщо клієнт не бере на себе відповідальність щодо вирішення проблеми – це його вибір.І консультант має дотримуватись етичних принципів у своїй професійній діяльності.

Етап підведення підсумків.Консультант говорить про результати зустрічі,запитує у клієнта чи все йому зрозуміло, як він себе почуває. Якщонеобхідно – консультант домовляється з клієнтом про наступну зустріч. Необхідно розуміти, що клієнт може відмовитися від подальшоїспівпраці на будь-якому з етапів консультування. Незважаючи на це,наступна зустріч з цим клієнтом починається зі встановлення контакту[5, с. 94-95].

У практиці консультування в якості специфічної проблеми для консультанта виступають особливості його роботи з клієнтами-чоловіками і клієнтами-жінками. Зазвичай мова йде не стільки про наявність специфічно жіночих і чоловічих проблем, скільки про відмінності в формі переживання труднощів чоловіками і жінками і, відповідно, про деякі особливості поведінки на консультації і побудови взаємин з консультантом.

Жіноча емансипація стає невід'ємною ознакою психолого-соціальної роботи у всьому світі. Зокрема, коли мова йде про такі соціальні проблеми, як бідність, насильство над жінками та дітьми або жорстоке поводження з ними; сімейні конфлікти, ізольованість літніх людей, злочинність, ВІЛ, СНІД та проституцію.

Феміністська картина світу відрізняється від патріархальної (традиційної) за наступними ознаками:

- неприйняттям існування в сім'ї та суспільстві суворо закріплених чоловічих і жіночих ролей;

- засудженням поділу сфер суспільного життя на чоловічі і жіночі;

- прийняттям такого ідеалу жінки, головними характеристиками якого є енергійність, впевненість в собі, прагнення до свободи і незалежності, активність у різних сферах суспільного життя;

- поглядом, згідно з яким високу цінність для жінки мають професійні досягнення, кар'єра, прагнення до самореалізації;

- перевагою таких сімейних відносин, які не зобов'язують жінку всю себе віддавати турботі про інших;

- поглядом на виховання дітей, згідно з яким суспільство повинно максимально прагнути до рівної участі батька і матері в житті дитини, а також створювати умови для змістовної організації зайнятості дітей поза домом;

- засудженням ставлення до жінки як до об'єкта сексуальної експлуатації;

- неприйняттям подвійних стандартів суспільної моралі в оцінці поведінки чоловіків і жінок в різних сферах життя;

- переконанням в необхідності глибокого усвідомлення жінками свого становища і свого потенціалу.

Консультування жінок, на думку дослідників, має наступні особливості. Жінки лишаються головними споживачами послуг консультування. Вони володіють специфічними потребами, відмінними від чоловічих. Жінки стикаються та звертаються за допомогою з такими проблемами, як побудова близьких відносин, вибір кар'єри і планування життя, особистісний розвиток, депресії, розлади харчової поведінки, сексуальні домагання, насильство в сім'ї, вагітність, пологи, бездітність, соціально-рольові та кар'єрно-професійні утиски, явна або прихована нерівність статей, старіння, вдівство, множинність рольових обов'язків, жіночі кризи та ін.

Жертв гендерних проблем більше серед жінок, ніж серед чоловіків, адже їх не вчать бути сильними і мужніми, вміти відстоювати свою гідність. Навпаки, їх заохочують до м’якості, терпимості, поступливості, і цим формують психологічне підґрунтя безпорадності в майбутньому.

Традиційні моральні цінності, на яких вибудовується виховний процес в сім’ї, садочку і школі, привчають дітей бути доброзичливими, ввічливими, чуйними іт.д., що є, безумовно, правильним, але дещо обмеженим, неповним. Адже прицьому їх не вчать як себе поводити, коли вони стикаються, наприклад, з агресивністю і брутальністю.

Установки консультанта, його цінності і знання можуть як полегшити, так і затримати потенційний розвиток клієнта-жінки. Жінки більше орієнтуються на почуття і відносини, і консультант повинен це враховувати. Жінки більш сприйнятливі до інформаційного та емоційного змісту консультування; краще формулюють і обговорюють свої проблеми на мові почуттів і виявляються більш рефлексивними щодо нюансів власних переживань. Їм досить часто важлива не стільки навіть когнітивна, скільки емоційна підтримка консультанта, його співчуття, емпатія [8; 10].

Таким чином, фахівці, які займаються консультуванням жінок, повинні мати сильно розвинену емпатію, сердечність і розуміння; вони повинні знаходитися на високому рівні особистісного розвитку, щоб добре розуміти ті труднощі, з якими стикаються жінки [4, с. 67-68].

Консультуючи чоловіків, варто також брати до увагу наступне. Довгий час для чоловіків було пристосовано меншу кількість процедур консультування, ніж для жінок. Однак потім ситуація змінилася, зріс попит здебільшого на «клінічні послуги», орієнтовані виключно на чоловіків.

Специфіка консультування чоловіків полягає у необхідності врахування того, що вони схильні дозаперечення душевних і соматичних проблем, є стриманими і відлюдкуватими урозмові, що є наслідком засвоєних соціальних табу щодо саморозкриття, особливо перед іншими чоловіками [4, с. 66–67].

На відміну від жінок, чоловіки звертаються за консультацією тільки в найкритичніших випадках, оскільки вважають, що:

- по-перше, у справжнього чоловіка не може бути таких проблем, з якими він не міг би впоратися самостійно;
- по-друге, тому що більшість з них привчені ставити емоції на другий план і не надавати серйозного значення пережитому внутрішньому неблагополуччю.

На консультації чоловіки бувають більш обережні, менш рішучі, намагаються «прощупати» консультанта, стартувати з розмови на загальні теми, довго зберігають амбівалентне ставлення до факту власного звернення до консультанта. Більшість з них пред'являють доволі високі вимоги до консультанта, більшепотребують гарантій конфіденційності, більше цінують анонімність. Досить часто клієнти-чоловіки прагнуть у викладі свого запиту до консультанта применшити вагу переживань, знизити рівень серйозності власного сприйняття того, що відбувається, приховати тривогу і паніку. Вони до останнього прагнуть «не втратити обличчя». Клієнтам-чоловікам важче вдається рефлексувати власні переживання і обговорвати почуття. Їм ближче когнітивна орієнтація консультування, раціональний рівень розгляду проблеми.

У зв'язку з цим науковцями пропонується ряд принципів, які слід використовувати при консультуванні чоловіків. Це акцентування уваги на:

- труднощах щодо змін для більшості чоловіків;
- обмеженнях, що накладаються статеворольовими стереотипами;
- важливості звернення за підтримкою і робота з емоційними проблемами клієнта;

- необхідності чітко розрізняти ролі і правила щодо особистого життя і роботи.

Консультанту важливо застерегти чоловіків від наївного і автоматичного перенесення виявлених моделей поведінки, які успішно працюють в особистому житті, у сферу роботи.

Чоловіки частіше, ніж жінки, відмовляються брати участь у консультуванні. Більшість чоловіків вдаються до нього тільки в ситуації кризи, оскільки вважається, що вони повинні бути самодостатніми, відсувати на другий план свої потреби і піклуватися про інших.

Переважання у чоловіків когнітивної спрямованості створює особливі труднощі для консультанта. З зв'язку з цим пропонується «відводити» клієнта-чоловіка з когнітивної області в емоційну. Консультантові бажано починати роботу з пояснення клієнту важливості оволодіння своїми почуттями при подоланні особистісних труднощів [4, с. 67-68].

Надаючи консультативну допомогу, фахівцеві варто пам'ятати про емоційні реакції клієнтів, які опинились в ситуації внутрішньо особистісного гендерного конфлікту. Клієнти можуть переживати сильні негативні почуття: дратівливість, образу, агресію, впертість, прискіпливість, недовірливість, заздрість; почуття самотності (скаржиться на непотрібність, нерозуміння, відчуття «глухого кута»); впадає в депресію (з'являється апатія, байдужість, розчарування, втома, туга, пригніченість, байдужість). В таких випадках переадресація або паралельна співпраця з іншими фахівцями дозволить комплексно вирішувати проблеми клієнтів та отримати ефективні результати від надання консультативних послуг.

Дотримання та реалізація ґендерного підходу в консультуванні дає можливість чоловікам і жінкам по-новому оцінити проблеми, визначити власні можливості та перспективи подолання усвідомлених проблем, активізувати особистісні ресурси для їхнього розв'язання, оптимізувати міжособистісну і міжгрупову взаємодію.

Дискусія:

Ґендерно-орієнтований підхід в наданні послуги консультування має бути спрямований на виявлення та розвиток особистісного потенціалу людини, підвищення її самооцінки та здатності до самодопомоги, покращення якості життя та налагодженню міжособистісної взаємодії.

Список використаних джерел:

1. Гапончук О.М. Консультативна діяльність соціального педагога: змістове наповнення поняття. *Науковий часопис Національного*

педагогічного університету імені П.М. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Випуск 21: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 8-16.

2. Глэддинг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. СПб.: Питер, 2002. 736с: ил. (Серия «Мастера психологии»)

3. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. для вищ. навч. закл. К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. 240 с.

4. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб. : Питер, 2010. 688 с.

5. Ярошенко А.О., Варбан М.Ю., Шульга Л.О. та ін. Особливості надання медичних та соціальних послуг для вразливих категорій населення з використанням ґендерно-чутливого підходу: навч. посіб. / за заг. ред. Ярошенко А.О. - К.: МБФ «Альянс громадського здоров'я», 2017. 112 с.

6. Основи теорії гендеру: навчальний посібник. К.: К.І.С., 2004. 536 с.

7. Пожидаєва О. В. Сутність та види консультування в соціально-педагогічній діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*: зб. наук. пр. 2012. №1(17). Сер.Педагогічні науки. С. 22–25.

8. Ткалич М.Г. Гендерна психологія. К.: Академвидав, 2016. 256 с.

9. Ткалич М.Г. Психологія гендерної взаємодії персоналу організацій: монографія. Київ-Запоріжжя: ЗНУ, 2015. 315 с.

10. Юркова Е.В. Социально-психологический анализ гендерных ролей. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клёциной. – СПб.: Питер, 2003. С.207-228.

Тептюк Юлія
аспірантка
Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ВІД РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДО МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ

Багатократні стресові ситуації, в які потрапляє соціальний працівник під час складної соціальної взаємодії із клієнтами, постійне проникнення у сутність їхніх соціальних проблем, особиста незахищеність та інші зовнішні та внутрішні чинники негативно впливають на його психічне та фізичне здоров`я, підвищують ризик емоційного вигорання та професійної деформації [1]. Тому, безумовно, професійна діяльність у таких ситуаціях потребує наявності певних якостей фахівця. Однією із найважливіших

якостей має бути стресостійкість. Від успішного вирішення питань розвитку стресостійкості залежить ефективність професійної діяльності соціальних працівників, здатних підтримувати високу опірність негативним діям, доцільність поведінки, зберігаючи психофізичне благополуччя, здійснюючи пошук шляхів забезпечення успішного функціонування та підвищення безпеки своєї праці[2]. Ізцього виходить, що соціальним працівникам необхідно розвивати стресостійкість. Їм необхідно навчитися витримувати високий рівень професійного навантаження, управляти власними емоціями у стресових ситуаціях для збереження психічного здоров'я, вчасно мобілізовувати внутрішні ресурси для подолання стресових ситуацій.

Між тим розвиток стресостійкості у соціальних працівників лише тоді може мати системний ефект, коли буде передбачати взаємодію властивостей, рис, стратегій та інших внутрішніх передумов стійкості до стресорів, якого можна досягти, враховуючи певні психологічні умови. При цьому цілком солідарні з Є.П. Крупником, Т.Л. Крюковою та Г.М. Ришко, на думку яких у дорослому віці дуже складно змінювати і варіювати риси особистості (можливо хіба що лише тимчасово їх інтенсифікувати у межах конкретної психотехнічної вправи), бо ці риси більшою мірою є сформованими моделями функціонування особистості, які реалізуються автоматично з рівня підсвідомого, і нейрофізіологічно детермінованими. Тому найбільш простою, на її погляд, альтернативою є засоби, які повністю залежні від свідомості та особистої волі людини – розроблені чи запозичені нею стратегії взаємодії зі стресогенними проблемами життя. Оскільки ці стратегії, на відміну від рис, можна свідомо генерувати і реалізовувати як ситуативний контрзахід до дії стрес-чинників, це відкриває можливість посилити на основі варіювання рис для розвитку стресостійкості спеціальним психологічним навчанням, вмінням створювати нові стратегії попередження і долання типових і випадкових стресорів, а також освоїти прийоми швидкого поновлення психофункціонального стану у випадку його погіршення через неможливість їх уникнути [3].

Вивчення теоретичних джерел, досвід практичної діяльності, емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку стресостійкості у соціальних працівників дозволили зробити висновки, що проблема розвитку стресостійкості може бути успішно вирішена за таких умов: створення психологічно безпечного професійного простору, що забезпечує формування компетентності із питань стресу і навичок його подолання в процесі психологічної підготовки соціального працівника;

можливість міжособистісної взаємодії; соціально-психологічну підтримку і допомогу фахівцеві для підвищення індивідуальної стійкості до стресу, які було враховано при складанні авторської програми розвитку стресостійкості соціальних працівників.

Відносно розробки проблеми стресостійкості до теперішнього часу не досягнуто не лише концептуальної, але навіть термінологічної єдності. Феномени стресостійкості у різних її формах вивчаються розрізнено, поки ще лише апелюючи до необхідності інтеграції підходів на єдиній теоретичній основі. Між тим сучасні дослідження вказують на комплексний характер стресостійкості [4; 5; 6та ін.]. Українськими науковцями зроблено чимало у дослідженні стрес-проблематики. Так, О.Я.Чебикін обґрунтував стрес як актуальну проблему для сучасної молоді. На рівні докторських дисертацій І.Ф.Аршава досліджувала емоційну стійкість людини та її діагностику, Ю.Л. Бриндіков – питання теорії та практики реабілітації військовослужбовців - учасників бойових дій у системі соціальних служб, О.М. Кокун - оптимізацію адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності. В.М. Корольчук досліджувала психологію стресостійкості особистості, Н.В. Родіна – системному моделюванню у контексті психології копінг-поведінки. О.В.Тімченко розглядав професійний стрес із позицій його концептуалізації, прогнозування, діагностики і корекції. Проблемі стресостійкості у різних сферах професійної діяльності присвятили свої наукові дослідження М.Е. Белова, В.В. Доценко, К.В. Кім, О.А. Кириленко, А.Б.Колосов, А.М. Льовочкіна, В.І. Мозговий, Д.Ю. Морозов, О.І. Склень, М.Ю. Хворост, З.Р. Шайхлисламов, А.В. Якимчук та ін.

В умовах формувального експерименту стає можливим розвиток стресостійкості фахівців із соціальної роботи за рахунок зниження тривожності, підвищення самооцінки, формування розуміння важливості брати відповідальність за власні дії та навчання їх пошуку, прийняттю та наданню соціальної підтримки оточуючим [7]. Із метою підвищення стресостійкості фахівців із соціальної роботи було проведено соціально-психологічний тренінг, який складався з 10-ти зустрічей, що проходили 2 рази на тиждень. Тривалість одного заняття складала 120 хвилин.

В процесі тренінгової роботи вирішувалося декілька завдань, зокрема: зниження рівня тривожності фахівців із соціальної роботи, підвищення їхньої самооцінки, формування в учасників тренінгу усвідомлення власних емоцій і почуттів, а також переживань інших людей, розвиток емпатії, вміння фахівців із соціальної роботи брати відповідальність за власні вчинки, будувати конструктивні

взаємовідносини з оточуючими, поводитися у конфліктних ситуаціях, виявляти та ефективно використовувати різні ресурси стресостійкості.

Проведення контрольного зрізу психодіагностичного дослідження після формувального експерименту дало змогу виявити тенденцію зниження тривожності фахівців із соціальної роботи в експериментальній групі завдяки усвідомленнюними причин виникнення тривоги, тренування навичок зниження тривожності в процесі проведеного тренінгу. Отримані фахівцями із соціальної роботи навички рефлексії стану тривоги та регулярні вправи, які спрямовані на її зниження у майбутньому дадуть можливість і далі самостійно контролювати рівень тривожності та позитивно на нього впливати. Суттєвої різниці у кількісних показниках рівня тривожності обстежуваних контрольної групи не виявлено.

Разом з тим виявлено позитивну тенденцію до зростання внутрішнього контролю частини фахівців із соціальної роботи з експериментальної групи, що може свідчити про розвиток їхнього розуміння щодо необхідності брати відповідальність за контроль над ситуацією, навчанняефективно використовувати інформацію та зворотній зв'язок у ситуаціях, що вимагають активної поведінки, спрямованої на вирішення проблем. Водночас варто відмітити, що суттєвих змін локусу контролю в обстежуваних контрольної групи не відбулося.

Також завдяки проведенню тренінгу зменшилась кількість фахівців із заниженою самооцінкою, що свідчить про розвиток позитивної та стійкої Я-концепції обстежуваних експериментальної групи, розвиток їхніх навичок адекватного оцінювання себе, збільшення мотивації роботи над собою. Суттєвої різниці у кількісних показниках рівня самооцінки обстежуваних контрольної групи не виявлено.

У свою чергу варто відмітити, що до проведення тренінгу в експериментальній групі були відсутні особи із високим та достатнім рівнями стресостійкості. Після повторного використання методик під час контрольного експерименту було виявлено, що 10% обстежуваних в експериментальній групі мають достатній рівень стійкості до стресу. Також кількість фахівців із соціальної роботи, показники стресостійкості яких перебували на задовільному рівні, зросла на 10%. Кількість обстежуваних із низькою та дуже низькою стресостійкістю скоротилося. Суттєвої різниці у кількісних показниках рівня стресостійкості обстежуваних контрольної групи не виявлено.

Під час тренінгових занять учасники експериментальної групи мали можливість ознайомитися із деякими теоретичними аспектами стресу та

стресостійкості, поділитися досвідом використання різноманітних ресурсів стресостійкості, проаналізувати причини виникнення власних стресів та можливі способи їхнього подолання і т. п. Усе це сприяло підвищенню рівня стійкості до стресу, що дозволить фахівцям із соціальної роботи ефективніше виконувати свої професійні завдання та взаємодіяти між собою у трудовому колективі, а також зберігати самоконтроль та працездатність у стресогенних ситуаціях.

Виходячи з отриманих результатів експериментального дослідження, представляється можливим сформулювати методичні рекомендації фахівцям із соціальної роботи і практичним психологам щодо розвитку стресостійкості у фахівців із соціальної роботи. Таким чином, управління стресами та розвиток стресостійкості може здійснюватись різними способами. Для зручності їх можна реалізовувати за трьома напрямками: організаційним, медичним та психологічним.

Рекомендації щодо організаційного напрямку розвитку стресостійкості:

- Варто організувати своє робоче місце таким чином, щоб усі необхідні речі для роботи перебували на зручних місцях: ті, які використовуються часто, - на видноті; а усі інші – заховані далі. Також необхідно слідкувати за чистотою свого робочого місця. Для покращення настрою рекомендується прикрасити його невеликими живими рослинами, картинами із позитивним змістом або фотографіями близьких людей.
- Необхідно планувати свою роботу на наступний день, на тиждень та на місяць для того, щоб реально розподілити робоче навантаження та не відкладати важливі справи на останній день. Для цього можна використовувати паперові щоденники або відповідні програми на мобільних телефонах.
- Варто пояснити близьким та друзям, що краще не дзвонити Вам у робочий час без вагомих причин, щоб не відволікати Вас від виконання ваших трудових обов’язків. Також рекомендується нагадати вашим клієнтам не дзвонити Вам без попередньої домовленості у вихідні дні та пізно увечорі.

Рекомендації щодо медичного напрямку розвитку стресостійкості:

- У випадку хвороби необхідно звертатись до лікаря та брати лікарняний. Якщо Ви хворий, Ви не тільки можете заразити колег та клієнтів, але і робити помилки при виконанні професійних завдань.
- Необхідно проходити регулярні медичні огляди та робити щеплення, щоб у майбутньому без вагомих причин не переживати із

приводу зараження інфекційними захворюваннями від клієнтів.

- Варто притримуватися постійного режиму дня. Спати не менше 8 годин на добу для відновлення сил, щоб мати змогу ефективно виконувати завдання трудової діяльності.
- Для підтримки імунітету та позбавлення фізичної та психологічної втоми рекомендується регулярні загартовування, відвідування сауни чи бані.
- Для зняття напруги наприкінці трудового дня можна застосовувати розслаблюючий масаж із використанням ароматичних масел, приймати ванни із морською сіллю.
- Важливо правильно харчуватись, щоб до організму потрапляла необхідна кількість калорій, білків, жирів, вуглеводів, мінеральних речовин. У раціоні повинні бути фрукти та овочі, нежирне м'ясо та рибні продукти, молочні продукти та злаки. Потрібно випивати не менше 2-х літрів води. Здорове харчування безпосередньо впливає на добре самопочуття та емоційний стан, що, у свою чергу, допомагає справлятися із різноманітними стресорами.

Рекомендації щодо психологічного напрямку розвитку стресостійкості:

- Регулярно виконувати вправи на активізацію та розвиток пам'яті, уваги, мислення та уяви. Для цього можна використовувати різні групові ігри (Мафія, Монополія, Шкідник, Уно, Крокодил та інші).
- Намагатись вдосконалювати вміння розуміти та адекватно інтерпретувати емоційні стани оточуючих, розвивати спостережливість та емпатію, формувати вміння повного та адекватного сприймання оточуючих, чутливість до вербальних і невербальних засобів виражати і корегувати свої емоційні стани у міжособистісній взаємодії.
- Розвивати навички надання, пошуку та сприйняття соціальної підтримки із боку колег, сім'ї, друзів та інших осіб.
- Тренувати навички самоконтролю, розвивати розуміння відповідальності за результати своєї діяльності.
- Формувати адекватної прогностичної самооцінки за рахунок розвитку рефлексивних здібностей у взаємодії із близькими, колегами та клієнтами.
- Розвивати когнітивної оцінки та адекватного сприйняття проблемної ситуації завдяки аналізу минулого досвіду ефективного розв’язання подібних проблем.
- Розвивати комунікативної компетентності та тренування навичок

конструктивної взаємодії із колегами та клієнтами, уважності до вербальних та невербальних проявів поведінки оточуючих та їхньої правильної інтерпретації.

Практичний психолог, який займається питаннями розвитку стресостійкості у фахівців із соціальної роботи, може поділити свою роботу у цій сфері на два блоки:

- профілактика стресу, яка направлена на зниження індивідуальної вразливості до стресу і підвищення стресостійкості у соціальних працівників;
- власне психологічна допомога, спрямована на подолання набутих стрес-синдромів, особистісних деформацій або захворювань стресогенного походження.

Зазначені вище блоки доповнюють один одного, але кожен із них має свою специфіку. Необхідна регулярна та систематична профілактика стресу, яка орієнтована насамперед на усунення потенційних джерел стресу не лише у зовнішньому середовищі, а і внутрішньому світі людини. Тобто це повинен бути цілеспрямований вплив на психологічні умови розвитку стресостійкості. Однією із складових профілактики стресу є персональна психодіагностика стресостійкості фахівців, а також рівня їхньої тривожності, локусу контролю та самооцінки, яка спрямована на визначення індивідуальних особливостей, які безпосередньо впливають на розвиток стійкості до стресу. На основі проведеної психодіагностики здійснюється розробка індивідуальних рекомендацій щодо зниження вразливості до стресу з урахуванням особистісних властивостей.

Особливе значення має навчання навичкам психічної саморегуляції, які за умови комплексного застосування дозволяють підвищити загальний рівень працездатності фахівця із соціальної роботи та ефективно відновити затрачені ресурси у ситуації підвищеної напруги. Такими методами психологічної самодопомоги можуть бути: аутогенне тренування; медитація; дихальні техніки; спеціальні фізичні вправи тощо [8].

Важливим аспектом профілактичної роботи є навчання працівників методам, які дозволяють правильно аналізувати та інтерпретувати ситуації життєвих та професійних стресів, давати їм реалістичні оцінки, підвищувати мотивацію до особистісного зростання в аспекті протидії різним видам стресу. Для цього можна організовувати різноманітні рольові та інтелектуальні ігри, групові дискусії, спільний розгляд конкретних випадків із трудової діяльності, проводити конкурси та вікторини на тему професійної діяльності фахівців із соціальної роботи [9; 10].

Психологічна корекція особистості, яка спрямована на розвиток стресостійкості фахівців із соціальної роботи, пов'язана з оптимізацією існуючого дисбалансу між стрес-чинниками та особистісними ресурсами. Вона здійснюється за допомогою спеціалізованих програм навчання та психологічних тренінгів [11]. Також важливим аспектом психокорекції є обов'язкове відвідування хоча б один раз на місяць кожним фахівцем із соціальної роботи психолога, під час якого можна виявити актуальні проблеми особистісного чи професійного характеру, які у свою чергу можуть безпосередньо або опосередковано впливати на розвиток стресостійкості працівника [12]. Для зменшення тривожності під час візиту до психолога та допомоги у вербалізації власних переживань рекомендується застосовувати та класичні проективні методики та різні набори метафоричних асоціативних карт [13].

Таким чином, одержані під час формувального експерименту результати свідчать проефективність авторської програми, яка була спрямована на розвиток стресостійкості соціальних працівників і враховувала визначені попередньо психологічні умови. Вона ґрунтується на визнанні соціально-особистісної активності людини, що спрямована на пошук і використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів щодо збереження емоційної гармонії, психофізіологічної рівноваги, фізичного і психічного здоров'я на кожному віковому етапі своєї життєдіяльності, може бути основою для обґрунтування інших технік і технологій розвитку стресостійкості соціальних працівників різних вікових груп.

Список використаних джерел

1.Балахтар В.В. Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи: дис.. д-ра психол. н. Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К., 2019. 595 с.

2. SafinOleksandr, TeptiukYulia. The development of stress resistance of battle actions participants during their psychological rehabilitation and readaptation.*Current issues of inclusive tourism introduction in Ukraine and other countries.*Poznan: UniKSPress. 2019. P. 133-148.

3. Решетова Т.В., Мазурок В.А., Жигалова Т.Н. Эмоциональное выгорание, астения и депрессия у медицинских и социальных работников - ресурсы коррекции. *Обозрение психиатрии и медицинской психологии.* 2012. №3. С.105-111.

4. PatriciaAndrewsFearonandEoleneM. Boyd-MacMillan. Complexity Under Stress: Integrative Approaches to Overdetermined Vulnerabilities.

Journal of Strategic Security. Vol. 9. No. 4. Special Issue: Understanding and Resolving Complex Strategic Security Issues (Winter 2016). P. 11-31.

5. Su Mon Kyaw-Myint and Lyndall Strazdins. Occupational stress. *Health of People, Places and Planet.* ANU Press. (2015). P. 81-94.

6. Svitlana Kuzikova, Tetiana Shcherbak. Hardines sasattitudeandcopingofperson'sself−development [Життєстійкість як настанова і копінг саморозвитку особистості] *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Вип. 59. Харків: ХНПУ, 2018. С. 64−74.

7. Тептюк Ю.О. Концептуальні підходи до побудови програми розвитку стресостійкості соціальних працівників. *Міжнародна науково-практична конференція»Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.*», Львів, 24-25 січня 2020 р. С. 127-131.

8. Дубчак Г.М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій: дис. д-ра психол. н. К., 2018. 387 с.

9. Горішна Н. Супервізія у практиці соціальної роботи та підготовки соціальних працівників у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота».* Ужгород. 2008.№15. С.8-18.

10. Золотарева Т.Ф. Основы психологической самопомощи социального работника. М.: Изд-во МГСУ, 2001. 182 с.

11. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями. СПб.: Речь, 2010. 222 с.

12. Сафін О.Д., Журавель А.В. Інтервізія як засіб підготовки практичного психолога до здійснення консультативної роботи. Навчально-методичний посібник. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. С.218-257.

13. ЯценкоТ.С.Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика: Навч. посіб. К.: Вища шк., 2008. 342 с.

Сафін Олександр Джамільович
доктор психологічних наук, професор
завідувач кафедри психології
Уманського держвного педагогічного університету
імені Павла Тичини

ІНТЕРВІЗІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ РОБОТИ

Вміння психологаефективно здійснювати консультативну роботу свідчить просформованість у ньогоособистісних рис і професійних вмінь, що є необхідними не лише для надання консультативної допомоги клієнтові, а й для ефективної професійної діяльності у цілому та успішного здійснення професійної кар'єри [1]. До такихособистісних рис та вмінь насамперед належать: системність тааналітичність мислення, вміння прогнозувати розвиток ситуації, передбачати результати прийнятих рішень; комунікативні вміння, навички ефективної міжособистісної взаємодії, вміння за допомогою психологічних властивостей впливати наінших людей; високий рівень саморегуляції, розвиток самоконтролю, стресостійкість; здатність до рефлексії, адекватнасамооцінка; активність, цілеспрямованість; уміння знаходити баланс між загальногруповим результатом ісвоїми інтересами; прагнення до постійного підвищення професіоналізму тощо.

Опишемо ресурси студентської інтервізійної групи у підготовці майбутніх психологів до надання консультативної допомоги. Оскільки студенти-психологи, як правило, не мають досвіду надання консультативної допомоги, робота навчальнихстудентськихінтервізійних груп має певну специфіку порівняно із класичним розумінням інтервізії. Зокрема, учасникам групи надається можливість отримання досвіду консультування шляхом організації їхньої роботи у парах («консультант» – «клієнт») і трійках («консультант» – «клієнт» – «супервізор»). Також у роботу беруться консультативні випадки не лишеіз безпосереднього досвіду учасників групи, а й ті, що можуть бути представлені у виглядіаудіовідеоматеріалів або стенограм консультацій. Крім того, студенти отримують домашні завдання, спрямовані на: розширення їхніх теоретичних знань із питань, щостали актуальними у поточній інтервізійній роботі або стосуються матеріалу, що буде запропонований ним для розгляду при наступних зустрічах; формування вміння планувати, організовувати, проводити та аналізувати консультації із клієнтами;

отримання безпосереднього клієнтського досвіду, бажано у консультантів або терапевтів, що мають відповіднісертифікати. Сукупність зазначеного матеріалу є базою для повноцінної роботи навчальної студентської інтервізійної групи.

Враховуючи викладене, із метою збереження коректного розуміння терміна «інтервізія» далі для опису роботи студентської інтервізійної групи використовуємо термін «інтервізійна форма роботи». Інтервізійна форма роботи розглядається як засіб професійно-особистісного зростання студентів-майбутніх психологів, як засіб їхньої підготовки до консультативної діяльності у контексті здійснення ними професійної кар'єри [2]. Інтервізійна робота є навчанням у діяльності, так званою «творчою лабораторією» [3], і є інструментом навчання психологів-початківців. Вона є «інтенсивним шляхом» професійногостановлення психолога, оскільки під час такої роботи розвиток його компетенцій відбувається за рахунок усвідомлення свого професійного досвіду, отримання знань із своєї практики.

Коротко мету роботи студентської інтервізійної групи А.В. Журавель визначає як: ініціювання змін учасників шляхом розширення їхніх знань, удосконалення навичок, підвищення рівня самоаналізу і проникнення у сутність речей, оволодіння способами управління власними емоціями, що виникають у різних професійних ситуаціях; і, як бажаний результат, – творчаінтеграція поведінки, знань і навичок учасників, їхній подальший розвиток у навчанні [3]. Виходячи з цього, завданнями роботи студентської інтервізійної групи є створення умов: для формування у її учасників професійного мислення; для розвитку у них вміння вступати у професійну комунікацію із різними типами клієнтів, із колегами і професійним співтовариством; для використання студентами власних вмінь і навичок при вирішенні теоретичнихі практичних завдань професійної діяльності; для формування та удосконалення у студентів необхідних для самостійної професійної діяльності компетенцій. Кожен учасник групи привносить власні навчальні цілі. Вони уточнюються і, до певної міри, реалізуються впродовж кожної інтервізійної зустрічі.

Використовувати інтервізійну роботу у студентських групах пропонується, перш за усе, на практичнихі лабораторних заняттях курсів «Основи психологічного консультування», «Практикум із групової психокорекції» та «Основи психотерапії», а також розробленим окремим спецкурсом. Відповідно, група буде збиратися у визначений за розкладом час у сталому складі. Ключовим аспектом ефективного функціонування студентської інтервізійної групи є професійнаі коректна робота керівника

групи. На початковихетапах роботи групи функції керівника має виконувати викладач, за яким закріплені вищезазначені навчальні дисципліни. Коли групасформована, її учасникам зрозумілі мета, функції і завдання їхньої інтервізійної роботи. Вони мають певний досвід спостереження за роботою викладача дисципліни як керівника групи, і з метою отримання студентами-психологами досвіду ведення інтервізійної групи функції керівника можуть бути почергово покладені на кожного з учасників, звісно, у коректному супроводі викладача дисципліни.

Запропонованаінтервізійна робота передбачає функціонування студентської інтервізійної групи на засадах реалізації комплексу методичних принципів, основними із яких є принципи системності, безперервності, а також єдності теорії і практики. Отже, студентськаінтервізійна група є інструментом навчання майбутніх психологів як спеціалістів у сфері «допоміжних професій», інструментом їхньої підготовки до професійної діяльності та здійснення професійної кар'єри, оскільки в процесіінтервізійної роботи у групістуденти-психологи отримують можливість пошуку різних шляхів професійної реалізації, отримання знань, що народжуються із складних професійнихситуацій, розкриття власних ресурсів у розв'язанні проблемних питань і вирішенні професійних суперечностей, відкриття нових шляхів пропрацювання складних консультативних випадків, що, у свою чергу, сприяє удосконаленню вмінь і навичок консультативної взаємодії, розвитку професійно важливих якостей і рис психолога, формуванню професійної майстерності.

При розробці програми практикуму доцільно спиратися наінтегративну і розвивальну моделіінтервізії із використанням окремих технік і прийомів психотерапевтичних моделей інтервізії (балінтовської моделі, гештальт-моделі, моделіінтервізії у межах позитивної психотерапії). Такий підхід надає можливість створювати і підтримувати діалог науки і практики; уникати вузької локальності підготовки психологів до консультативної діяльності; розширяти професійні концепції, стратегічний і тактичний арсенал майбутніх психологів-практиків; формувати у студентів-психологів крос-культурний підхід до процесу консультування ісприйняття клієнта; обирати релевантніспособи вироблення та апробації критеріїв оцінки професійної діяльності.

Рекомендована кількість учасників групи становить 9 чи 12 осіб. Основною вимогою є ділимість їхньої кількості на 3, щоб учасники інтервізії могли взаємодіяти і виконувати завдання у трійках («психолог-консультант» – «клієнт» – «спостерігач-супервізор»). Приміщення має

бути достатньо просторим, щоб група могла розділятися на підгрупи і знаходити для себе зручні місця у просторі для виконання поставлених завдань. Навчальний процес у студентській інтервізійній групі здійснюється через певним чином побудовану систему стосунків, ключовими аспектами якої є «атмосфера мудрості та екологічнасвідомість» [4]. Для ефективного надання консультативної допомоги психологовіслід, окрім академічних знань, мати ще й такі знання, отримати які можна лише через досвід. На відміну від знання-розуміння, це «мовчазне знання-присвоєння», знання, якому не можна навчити через слово. Словами можнаспробувати йогоописати, проте проникнутися ним через слово неможливо. Отримати «мовчазне знання» можна лише практично – шляхом власного досвіду. Модель навчання через досвід передбачає залученість особистості у цілому на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях. Відповідно, ключовим завданням інтервізійної роботи є отримання практичного знання, того знання, що дається шляхом власних відкриттів. Навчання через досвід відбувається тоді, коли особистість спочатку залучається до певної діяльності, потім аналізує її, усвідомлює і, в результаті такогоосмислення, певним чином змінює свою поведінку (Циклічна модель навчання через досвід О.Бадхена, модель навчання дорослих Д.Колба).

Структура кожної інтервізійної зустрічістудентів-психологів відповідає послідовностіетапів навчання через досвід. Спочатку створюються умови для отримання студентами нового досвіду (фазаактивності), потім здійснюється рефлексія отриманого досвіду, відбувається збір інформації, обмін реакціями іспостереженнями, що базується на безоцінній реакції і вмінні давати конструктивний зворотний зв’язок (фазаописання). Далі йде процесобговорення (реакцій, стереотипів, типових дій, динаміки змін і т. п.); за необхідності здійснюється доповнення теоретичною інформацією (фаза пропрацювання). Наступним етапом є з’ясування значення своїх реакцій, розуміння їхньої сутності та формування відповідних принципів, на які можна було б спиратися у своїй професійній діяльності (фаза узагальнення). Останній етап роботи із новою інформацією спрямований на визначення конкретних кроків перенесення отриманого досвіду і нових знань у зв’язку із ним у практичну діяльність, а також на пропрацювання нового досвіду та закріплення отриманих знань у нових практичнихситуаціях (фаза використання).

Теорією і техніками психологічного консультування студенти-психологи, щостали членами Клубу, мають оволодіти у процесі вивчення курсу «Основи психологічного консультування». Частково консультативну

практику вони вжеотримали на лабораторних заняттяхіз курсу «Основи психологічного консультування», а також поза межами вищого закладу освіти, роблячи перші кроки у наданні консультативної допомоги за запитом, зокрема, під час проходження психологічної практики. Відповідно, Інтервізійний Клуб має стати для них професійним середовищем, тим місцем, де збирається і працює професійнаспільнота. Тим середовищем, де кожен учасник інтервізійного процесу має змогу поглибити свої знання із теорії психологічного консультування; розширити власний кругозір щодо технік, прийомів і моделей психологічного консультування; безпосередньоотримати практику надання консультативної допомоги, а також професійну підтримку. Тим середовищем, дестворено умови для прояву творчого підходу в організації та веденні консультативної бесіди, для формування і розвитку професійно важливих рис, якостей і вмінь.

Метою роботи «СтудентськогоІнтервізійного Клубу» є формування і розвиток в учасників інтервізійного процесу професійно важливих рис, якостей і вмінь, щоотримали найбільше факторне навантаження під часстатистичної обробки діагностичних даних констатувальногоексперименту. Основні завдання учасників інтервізійного процесу: проведення аналізу консультативної роботи у запропонованому наінтервізію випадку: виокремлення запиту клієнта, окреслення кола йогопроблематики, за необхідності – визначення типології клієнта, аналіз структури та етапів проведеної психологом консультативної бесіди із клієнтом, детальне вивчення прийомів і технік, застосованих консультантом у роботі, аналіз змін (або їхньої відсутності), що відбулися із клієнтом наприкінці консультації; складання план-прогнозу подальшої консультативної роботи з таким клієнтом; формулювання пропозиції з організації і здійснення консультативного впливу на клієнта за умови неефективної роботи консультанта у запропонованому наінтервізію випадку; ведення щоденника консультацій, складання протоколів інтервізійних зустрічей і заповнення карток процес-аналізу консультацій; надання зворотного зв’язку учасникам групи; пошук та підсилення власних ресурсів для успішної роботи із клієнтами.

У формулюванні мети і завдань інтервізійної роботи студентів-психологів неоюхідно враховувати мету і завдання інтервізії у цілому, мету і завдання психологічного консультування, а також вимоги до професійної підготовки психолога-консультанта та професіограму психолога-консультанта. В процесіінтервізійних зустрічей основна увагаакцентується на вирішенні консультативних завдань, що

пропонуються у формі проблемних психологічнихситуацій; розгляді тааналізі консультативних випадків; реальному наданні консультативної допомоги, що здійснюється «у трійках» («консультант» – «клієнт» – «спостерігач-супервізор»). Під час такого моделювання консультативного процесу студенти із позиції консультанта відпрацьовують базові психоконсультативні навички та вміння, із позиції клієнтаотримують безпосередній клієнтський досвід, а із позиції спостерігача-супервізора вчаться професійноаналізувати консультації у груповихобговореннях, метою яких є розвиток рефлексії і професійної самосвідомостістудентів-психологів, їхнього творчого мислення і креативногоставлення до консультативного процесу. Під час такої групової дискусії відбувається обмін думками стосовноописаних причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, дається психологічнаінтерпретація проблеми, обговорюються можливі шляхи консультативної допомоги і т. п.

Програма практикуму «Інтервізійна робота: шлях доефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» складається із трьох блоків, планування і практичне впровадження яких здійснювалося з урахуванням вихіднихоснов андрагогіки та андрагогічних принципів навчання і базувалося на циклічній моделі навчання через досвід (О.Бадхен) та моделі навчання дорослих (Д.Колба). Обсяг програми складає 64 академічні години. Заняття зістудентами проводяться два рази на тиждень. При розробці програми практикуму враховуються такі принципи: дидактичні (що враховують обсяг та глибину із теорією»), до порушення екологічності роботи консультанта (власна «карта» сприймається консультантом як більш точне відображення «території» клієнта, ніж «карта» самого клієнта, і призводить до того, що метафоричноописується як «підкидання своїх тарганів» клієнту), до феномену переносу (трансферу) і контрпереносу.

Формуванню і розвитку вміння розрізняти ці виміри присвячена значна частинаінтервізійної роботи у кожному із трьох блоків. Технічно реалізувати мету і завдання іструктурувати роботу «СтудентськогоІнтервізійного Клубу» вдастся, якщо спиратись на П'ятикрокову модель психологічної допомоги (самодопомоги), запропоновану у Позитивній психотерапії (Positum-підхід Н.Пезешкіана) і застосовавану у роботіінтервізійних груп, що функціонують у межахPositum-підходу. Ця модель містить п'ять стадій (кроків) – спостереження (дистанціювання), інвентарризація, ситуативне підбадьорювання, вербалізація, розширення системи цілей, – кожна з яких має свою мету і реалізується відповідними психотерапевтичними

техніками, мікротехніками та прийомами. Метою першої стадії є створення можливості для дистанціювання учасником інтервізійної групи від заявленої ним проблемної ситуації, що дозволяє йому зайняти позицію спостерігачаіохопити «картину у цілому», максимально конкретизувати описану ситуацію.

Стадія інвентаризації сприяє розумінню учасником групи змісту його реакцій іспособів поведінки у заявленій ним професійній ситуації, з'ясуванню його життєвих настанов, щоспрацьовують у нього в процесі консультативної взаємодії із клієнтом. Завдяки цьому учасник інтервізійного процесу відкриває для себе нові критерії для самооцінки, перегляду власних ресурсів ісвітоглядних переконань. Настадії ситуативного підбадьорювання головною метою є повернення учасника групи у ресурсний стан шляхом підкреслення його досягнень і усвідомлень, що відбулися під час пропрацювання ним означеної проблемної ситуації, акцентування наособистісних якостях, максимально сприятливих для реалізації консультативного запиту.

Основна метастадії вербалізації – уточнення запиту і, як результат, конкретнеі конструктивнеобговорення заявленої проблеми в атмосфері довіри та розуміння. Результатом роботи настадії розширення системи цілей мають стати відповідіучасника групи на запитання: «Що я буду роботи, якщо у мене більше не буде цієї проблеми?», «Як складатиметься моя консультативна діяльність, якщо я ефективно зможу вирішувати питання подібної проблематики?», «Які ресурсні можливості відкрила для мене пропрацьована проблемнаситуація?» і т. п. Використання описаних вищестадій (етапів) консультативної допомоги або самодопомоги у Positum-підході, незалежно від заявленої проблемної тематики, сприяє конструктивній організації роботи інтервізійної групи, навчає її учасників структурованоі детально вивчати висунуті запити, поетапноі планомірно шукати можливі шляхи досягнення бажаної консультативної мети.

Одним із ключових вмінь психолога є вміння професійноаналізувати консультацію. Здійснений теоретичний аналіз наукової та методичної літератури із цього питання дав підстави виокремити консультативністосунки; зміст роботи; етапи консультативного процесу; план-прогноз роботи на майбутнє; власні відкриття і досягнення (консультанта) в процесі роботи. Відповідно, в інтервізійній групістуденти мають навчатися професійно здійснювати аналіз консультативної роботи. З цією метою довелося детально вивчити існуючі наукові дані та узагальнили методичні рекомендації стосовноаналізу роботи психоконсультантаістворити таку схему аналізу

психологічної консультації, у якій максимально відобразити усі ключовіаспекти консультації, а також описанічотири основні позиції (модуси), на якіорієнтується і у яких перебуває психолог під час консультативної роботи із клієнтом. Зупинимося детальніше на розгляді кожного із векторів (фокусів) процес-аналізу консультації.

Можнаскористатися різними варіантами аналізу ролей, запропонованих у літературі: Г.Абрамова – взаємодія на рівних, діалогічність [5]; взаємодія із позиції «зверху», директивність; взаємодія із позиції «знизу», постійне підлаштовування під клієнта; В.Мєновщиков – консультант-порадник; консультант-помічник; консультант-експерт [6]; С.Петрушин – консультант як «дзеркало» [7]; консультант як «будильник»; консультант як «посередник»; консультант як «лялька», а також психолог-консультант як «друг», як «педагог», як «лікар», як «слідчий», як «авторитет»; Е. Берн – взаємодія психолога-консультанта з позиції «Батька», з позиції «Дорослого» або з позиці «Дитини» [8] таін.

З-поміж іншого назвемо:

розгляд бар'єрів у спілкуванні з клієнтом, серед яких можуть бути: стать клієнта, його зовнішність, вік, соціальний статус, життєві цінності, уподобання, релігійні погляди тощо; виділення типології клієнта;

роботу із механізмами психологічного захисту, щоспрацювали під час консультації (витіснення, проекція, знецінювання, переносі контрперенос, заміщення, заперечення, конверсія, інтелектуалізація, раціоналізація, регресія, сублімація, формування реакції, ідентифікація, опір у консультуванні);

аналіз динаміки стосунків у консультативній роботі, виокремлення стадій взаємодії між психологом-консультантом і клієнтом (стадії «злиття», «диференціації», «виходу з контакту»).

Вектор «Етапи консультативного процесу». Наступним етапом процес-аналізу консультації є аналіз процесу консультативної допомоги, йогоструктури. У літературі із психологічного консультування і психотерапії подаються різні моделі (алгоритми) структурування консультативної взаємодії із клієнтом. В інтервізійній роботістуденти-психологи можуть користуватися будь-яким із запропонованихалгоритмів. Це може бути як індивідуальний вибір кожного з учасників групи, так і колективне рішення для усіх членів групи. Проте незалежно від того, поглядами яких психологічних шкіл керується психолог у своїй консультативній діяльності, аналізуючи структуру і алгоритм проведеної консультації, він має звернути увагу на повноту і різнобічність розгляду скарги клієнта; коректність збору інформації про проблемну ситуацію;

чіткість формулювання і ретельність пропрацювання гіпотези (гіпотез) стосовно природи проблем клієнта; широту напрацювання альтернативних рішень та успішність пошуку ресурсів клієнта для їхньої реалізації; ефективність формування наміру клієнта щодо конкретних дій із метою досягнення бажаного результату; міру задоволеності клієнта результатами консультації.

Вектор «Минуле / Досвід». У цьому блоціаналізу важливо виокремити «із чим прийшов клієнт», який його попередній досвід вирішення цієї або подібнихситуацій, у якому емоційному стані він звернувся за допомогою. Необхідно виділити скаргу, бажання і запит клієнта, а також описати й аргументувати психоконсультативні техніки, моделіі прийоми, що застосовувалися консультантом для «просування клієнта» від озвучення скарги до формулювання консультативного запиту.

Вектор «Мета / Бажаний результат». У цьому напрямі аналізу консультації необхіднооокреслити основні завдання консультативної роботи із клієнтом і бажаний результат / мету зустрічі (чи запланований кінцевий результат тривалої консультативної роботи); описати, як здійснювалася екологічна перевірка запланованогоі досягнутого; виділити й обґрунтувати застосовані під час консультативної роботи моделі, техніки та прийоми.

Завершальним етапом процес-аналізу психологічної консультації є складання план-прогнозу роботи на майбутнє (із конкретним клієнтом, якщо із ним ще заплановані зустрічі, або із клієнтами цього типу, або із колом питань із цієї проблематики).

Описанаструктурааналізу консультативної зустрічі може бути запропонована учасникам інтервізійної роботи як для аналізу власних консультацій, так і для вивчення консультацій, представлених для розгляду у групі. У другому випадку в процесіаналізу за вектором «Консультативністосунки» частина пунктів (ті, що можнаоб’єктивноспостерігати у роліспостерігача-супервізора: контакт, контракт, ролі (позиції) консультанта, стадії взаємодії) аналізується аналогічноаналізу власної консультації. А ті, де неможливо повністю простежити переживання і внутрішні реакції консультанта (рефлексія консультативної взаємодії, механізми психологічного захисту і бар’єри у спілкуванні із клієнтом), за винятком відстежених невербальнихсигналів, аналізуються із «позиції третього (спостерігача-супервізора)». Тут важливо дати відповіді на такі запитання: «Що я (спостерігач-супервізор) відчував, спостерігаючи за консультацією?», «Спектр якихемоцій сповнював мене під часспостереження за консультацією?», «Чи мав місце під час

спостереження перенос як механізм психологічного захисту?», «Чи можна відстежити власні бар'єри у роботі з клієнтом такого типу?», «Які відкриття я зробив в процесіспостереження і вивчення запропонованого консультативного випадку?». Окремослід відповісти на запитання «Який план-прогноз подальшої роботи я можу запропонувати?».

Детальний іструктурований аналіз консультативної сесії сприяє формуванню і вдосконаленню вміння професійноаналізувати, конструктивно прогнозувати та цілеспрямовано планувати подальшу консультативну роботу із клієнтом, що, у свою чергу, стимулює розвиток цілої низки професійно-важливих якостей і вмінь, у тому числі таких, як рефлексія, здатність досамоуправління (аналіз суперечностей, планування, вироблення критеріїв оцінки якості досягнутого, прийняття рішень, корекція дій, планів), творчеставлення до професії, інтуїція, організаторські здібності, орієнтація наадекватність сприйняття і розуміння партнера, орієнтація на прийняття партнера зі спілкування таін.

Для гарантування психологічної безпеки інтервізійного процесу на першій зустрічі важливообговорити і прийняти основні правила роботи студентської інтервізійної групи. До загального переліку правил мають бути включеними такі: прийняття і дотримання правил інтервізійної групи є обов'язковою умовою участі у роботі групи; група працює у чітко визначений час, 80 хв. (дві академічні години), двічі на тиждень; починаючи із шостої зустрічі керівник групи змінюється по черзі (засписком, складеним учасниками групи) на кожній інтервізійній сесії; основним завданням керівника є стеження за дотриманням учасниками групи регламенту і правил інтервізійної роботи; етичні принципи здійснення інтервізії відповідають деонтологічним принципам у консультативній роботі, основу якихстановлять Етичний кодекс психолога, Етичністандарти професійнихспілок психологів і психотерапевтів, у яких детально висвітлено етику надання психологічної допомоги; робота в групі базується на фундаментальних психологічних настановах у роботі консультанта [9]: настанова на розуміюче глибиннеслухання; настанова на не осудження і на співчуття; віра в іншу людину; повага досвобод іншої людини; настанова на теплоісердечність; настанова на невдаваність, щирість; обговорення конфіденційного матеріалу (консультативні випадки учасників групи) інтервізії поза групою є неприйнятним; кожен інтервізований (репрезентант – той, чий консультативний випадок розглядається) має право у будь-який момент використати правило «Стоп!» (без додаткових пояснень відмовитися від відповіді).

Для ефективної інтервізійної роботи, для коректності взаємодії учасників групи в процесі роботи з консультативними випадками, для формування професійногосвітогляду майбутніх психологів важливообговорити та взяти заоснову в інтервізійну роботу низку базових припущень (пресупозицій), що стосуються учасників групи як з позиції консультанта, так і з позиції клієнта, а також процесу та інтервізійної й консультативної роботи. Базове припущення (пресупозиція) – цесформульована думка, яку беруть заоснову світобачення без зайвих доказів її істинності. Використання базових пресупозицій є необхідною умовою побудови ефективної дієвої моделі консультативної допомоги. Практикуючими психологами, психоконсультантами, психотерапевтами були розроблені таописані загальні базові припущення, що насучасному етапі розвитку консультативної теорії та практики беруться заоснову у консультативній роботі.

З метою коректного надання зворотного зв'язку та озвучення власних поглядів, відкритого прояву емоцій і почуттів, адекватного висловлення потреб і бажань у процесіінтервізії учасникам групи пропонувалося користуватися «Я-висловлюваннями» («Я-повідомленнями») – як способом повідомлення про власні переживання, потреби, погляди від першої особи. Застосування в інтервізійному процесі учасниками групи техніки «Я-повідомлення» сприяє не лише формуванню у них навичок професійної консультативної взаємодії (вміння вислуховувати, вміння підтримувати контакт, вміння проявляти інтересіповагу доіншої людини та відкритість до поглядів і цінностей, відмінних від власних), а й самопізнанню, розвитку особистісної рефлексії, конгруентності, емпатії, гнучкості мислення і поведінки, здатності досамоконтролю ісаморегуляції та діалогізму у спілкуванні. Саме тому комунікативна взаємодія в інтервізійній групі має здійснюватися переважним чином шляхом застосування «Я-висловлювань».

Перший блок програми практикуму «Інтервізійна робота: шлях доефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» складається із 10 занять (інтервізійнихсесій). Головним завданням цього блоку є консультативна робота (практика) студентів у трійках «клієнт» – «консультант» – «спостерігач-супервізор» і виконання запропонованих керівником завдань із подальшою рефлексією почуттєвих переживань іотриманого досвіду. Після завершення кожної вправи «клієнт» обов'язково надає зворотний зв'язок «консультантові», а «спостерігач-супервізор», спираючись насхему аналізу консультаціїі враховуючи правила надання зворотного зв'язку, коментує роботу «консультанта».

Після кожної такої роботи у мікрогрупахстуденти збираються разом (у «загальне коло») іобговорюють отриманий досвід, спираючись наП’ятикрокову модель психологічної допомоги / самодопомоги. Послідовність використання запропонованих нижче форм роботи в інтервізійному процесі варіюється залежно від специфіки роботи конкретної студентської групи, потреб і запитів учасників групи, з урахуванням наявного попереднього консультативного досвіду студентів.

Основу першого блоку склав комплекс вправ, спрямованих на відпрацювання «мікротехнік» консультування і формування у студентів «мікронавичок» надання консультативної допомоги. Мікротехніки – цеелементарні, найбільш прості заструктурою (хоча і не завжди прості за виконанням) техніки, однозначні за змістом (тобто за тим, що робить психолог), але зазвичай багатофункціональні за призначенням (за тим, з якою метою він це робить). Мікронавички – цеелементарніскладовіспілкування під часінтерв’ю, що допомагають психологові розвивати здатність взаємодіяти із клієнтом більш цілеспрямованоістворюють фундамент цілеспрямованогоінтерв’ювання і консультування, забезпечують його конкурентними альтернативами, які можна використовувати у взаємодії із різними типами клієнтів. До першого блоку практикуму включено такий метод роботи, як «мозковий штурм». який використовується переважно для пошуку новихідей та генералізації отриманої інформації. Це дієвий метод використання досвіду учасників для розв’язання проблем і розробки ідей. Мета мозкової атаки – генерувати щонайбільше думок із заданої теми. Головне правило мозкового штурму: найкращий спосіб отримати добру ідею – це продукувати багато різнихідей, які пізніше будуть оціненіі з якихобереться найкраща.

До першого блоку практикуму ввійшла також аналітична робота із консультативними випадками, стенограми яких подано у літературі із психологічного консультування, а також опрацювання тааналіз трьох фрагментів «зустрічей у майстерні психологічного консультування» С.Петрушина, поданих у його книзі «Майстерня психологічого консультування». У роботііз запропонованими фрагментами головними завданнями для студентів є вивчення досвіду надання психологічної допомоги іншими психологами-початківцями та досвідченим психологом-консультантом, аналіз специфіки взаємодії в інтервізійному процесі, прояснення механізмів формування у психолога-початківця мікронавичок психологічного консульування.

Робота зістенограмами здійснюється засхемою аналізу психологічної консультації. Другий блок програми практикуму «Інтервізійна робота: шлях доефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» складається із 10 інтервізійнихсесій і має на меті формування і розвиток професійно важливихособистісних якостей і вмінь майбутнього психолога шляхом виконання запропонованих вправ, опрацювання стенограм консультативних випадків, аналізу характерів персонажів кінофільмів і телевистав. В умовах дефіциту навчального часу для формування навичок роботи із клієнтом і розвитку вміння професійноаналізувати психологічну консультацію, для засвоєння базових пресу позицій консультативного процесу та фундаментальнихпсихологічних настанов у роботі психолога-практика, для розвитку рефлексії, емпатії та професійної інтуїції, для формування професійного мислення, вміння аналізувати розповідь клієнтаіставити запитання, вміння спостерігати за клієнтом і відстежувати не лише вербальні, а й невербальні його прояви може успішно застосовуватися аналіз поведінки персонажів українських і зарубіжниххудожніх та документальних фільмів, а також телевистав, де майстерно змальовані почуття, переживання іособливості прояву психіки людини, де яскравоі достовірно відображені картини стану суспільства та ступінь і специфіка розвитку у такому суспільстві міжособистісних, професійних, родинних таінтимно-особистісних взаємин, наявнихі прихованих тенденцій поведінки тасамопрезентації особистості, що у поєднанні з подальшим обговоренням у групі (з опорою на принципи і правилаінтервізійного процесу, а також із коментарями фахівця) є цінним метафоричним матеріалом для професійної підготовки майбутніх психологів.

Студенти переглядають удома (у мікрогрупах, по троє і більше) фільм або телевізійну виставу, далі у мікрогрупах учасниками здійснюється рефлексія власних переживань з приводу побаченогоі вербалізація чуттєвого досвіду переживання. На наступній інтервізійній зустрічі відбувається загальнеобговорення (заП'ятикроковою моделлю психологічної допомоги / самодопомоги (Positum-підхід Н.Пезешкіана). На завершення керівник надає розгорнутий коментар щодоособливостей поведінки героїв: психологічних проблем, щоспостерігаються під час їхнього міжособистісного, професійного або сімейногоспілкування; наслідків психологічної травматизації, що виявляються в їхніх взаєминах з оточуючими таставленні досебе. Перегляд кінофільмів і телевистав із подальшим обговоренням виконує низку навчально-практичних функцій: формування у студентів навичок вивчення психологічнихстанів, психічних

порушень, поведінки індивіда методом спостереження; розвиток вміння встановлювати зв'язки між психотравмуючими ситуаціями, пережитими індивідом, та наявною деструкцією у сфері міжособистісних, професійних, сімейних таінтимно-міжособистісних взаємин таособистісній сфері; розвиток у студентів рефлексії із вербалізацією чуттєвих переживань у форматі групової психологічної роботи; вироблення у психолога-початківця системи базових терапевтичних метафор для роботи із клієнтом.

Робота із відеоматеріалами (кінофільми, телевистави) в інтервізійній групі дозволяє продемонструвати важливість вміння психолога виокремлювати і прояснювати саме факти, які засвоєю природою є безоцінними. У той самий часоцінки, ярлики занадтообмежують роботу консультанта, йогосприйняття кожного конкретного клієнта. Коли здійснюється аналіз та обговорення побаченого матеріалу, феномен викривлення сприйняття під час міжособистісногооцінювання проявляється особливо яскраво. Учасники групового процесу часто приписують героям власне бачення ситуації, перекривають реальність героя своєю внутрішньою реальністю.

Таким чином, подібний аналіз дозволяє про демонтрувати, щоопора на факти наближає психолога до реальності клієнтаі його проблеми. Третій блок програми практикуму «Інтервізійна робота: шлях доефективного консультування та здійснення професійної кар'єри» складається із 12 занять (інтервізійнихсесій). Головним завданням цього блоку є консультативна практикастудентів у трійках «клієнт» – «консультант» – «спостерігач-супервізор» із подальшим професійним аналізом проведеної консультації, атакож роботаіз запропонованими стенограмами консультацій і відеоматеріалами, із подальшою рефлексією чуттєвих переживань та отриманого досвіду. Крім того, у третьому блоціобов'язковою для кожногостудента є «супервізійна консультація на групу» запрошеного клієнта. Запрошеними клієнтами є студенти, що не ввійшли доекспериментальних груп і не беруть участі у роботіінтервізійної групи. Заздалегідь складається графік проведення відкритої (для членів інтервізійної групи) консультації учасниками інтервізійної групи. Клієнтів добирає керівник групи (викладач), попередньо укладаючи із кожним психологічний контракт, у якому детально пояснюються права та обов'язки клієнта, описується специфіка надання консультативної допомоги в інтервізійній групі та у письмовій формі підтверджується згода клієнта наотримання такої психологічної консультації.

Під чассупервізійної консультації члени інтервізійної групи уважно стежать за роботою «консультанта» і роблять відповідні записи згідно зі схемою аналізу психологічної консультації. Консультація триває 20-25 хв. Перед консультацією керівник групи (викладач) дає настанови «консультанту» і «спостерігачам-супервізорам», у якихобов'язково наголошує на тому, щосупервізійна консультація є формою професійного навчання (а не лише перевіркою рівня знань тасформованості професійних умінь); завданням «консультанта» є демонстрація фрагмента консультації, в процесі якої необхідно зробити завершений мінімум: встановити контакт із клієнтом, укласти психологічний контракт, виокремити скаргу клієнта, перевести її у бажання, наоснові якогосформулювати консультативний запит, застосувати кілька консультативних технік для задоволення запиту клієнта, підвести підсумки і відпустити клієнта у ресурсному стані; завданням решти членів групи є надання консультанту розвиваючого зворотного зв'язку. Після завершення консультації «клієнт» за бажанням може залишитися у групі та послухати професійнеобговорення консультації. У такому випадку, за правилами інтервізійної роботи, першеслово надається «клієнтові», щоби він мав можливість висловити свої емоції, переживання і думки стосовно консультації. Звісно, «клієнт» можескористатися правилом «Стоп!». Після «клієнта» можливість висловитися отримує «консультант», який коротко, спираючись насхему аналізу психологічної консультації, аналізує проведену консультацію та обов'язковоскладає план-прогноз можливої подальшої роботи із конкретним «клієнтом». Також «консультантові» важливосамостійно виокремити власні проблемні зони (зони професійного зростання) у наданні консультативної допомоги й акцентувати увагу на власнихпрофесійнихдосягненнях за період роботи в інтервізійній групі. Таку рефлексію ісамоаналіз можна роботи з опорою на Модель ефективного психолога-консультанта. Далі у роботіактивну участь беруть «спостерігачі супервізори». Процес надання професійного зворотного зв'язку «консультантові» членами інтервізійної групи базується наП'ятикроковій моделі психологічної допомоги / самодопомоги. Для структурування цієї роботи можна скористатися варіантом, коли усі учасники інтервізійної сесії під керівництвом ведучого по черзі висловлюються стосовно поставлених запитань. Можлива, звісно, і вільна дискусія у групі. Завершальним етапом надання зворотного зв'язку є виокремлення членами групи сильнихсторін і зон професійного зростання «консультанта». Наступним кроком є надання зворотного зв'язку керівником групи (викладачем), завданням якого є узагальнення сказаного

у групі та висловлення власного бачення обговорюваної ситуації. Обов'язковою умовою завершення зворотного зв'язку є підтримання професійного ресурсногостану «консультанта». Завершальний етап обговорення – висловлення «консультантом» своїх відчуттів і думок стосовно почутого, а також підведення підсумків і відповіді на запитання: «Що нового я сьогодні дізнався просебе як про психолога-консультанта?», «Які зауваження і пропозиції будуть мною враховані у подальшій роботі з клієнтами?», «Що з почутого у групі є для мене ресурсним, підбадьорливим?».

Таким чином, майбутньому психологу необхідно усвідомлювати індивідуально-психологічні особливостісвоєї особистості, враховувати міру відповідності цихособливостей вимогам обраної професії та цілеспрямовано розвивати у собі необхідні для професійної діяльності якості та вміння, що, власне, і здійснює інтервізія.

Список використаних джерел

1.Пророк Н.В. Психологічні основи професійного розвитку практичногопсихолога : автореф. дис. ... д-ра психол. н. Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. К.,2013. 42 с.

2.Шеленкова Н.Л. Розвиток у майбутніх психологів психологічної готовності до здійснення професійної кар'єри: дис. канд. психол. наук. Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК». Київ, 2014. 188 с.

3. Щукина Ю.В. Супервизия в психологической практике: метод оценки и развития профессионала (тезисы). *Бюллетень Международной научно-практической конференции «Европейское качествопрофессионального высшегообразования: критерии оценки и динамика развития»*. Рига, 2004. С. 87–89.

3. Журавель А.В. Інтервізія як засіб підготовки майбутніх психологів до побудови професійної кар'єри : дис. канд. психол. наук. Київський національний торговельно-економічний університет. Київ, 2014. 183 с.

4. Уильямс Э. Вы – супервизор. Шестифокусная модель, роли и техники в супервизии. Пер. сангл. Т.С. Драбкиной. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 288 с.

5. Абрамова Г.С. Психологическое консультирование: Теория и опыт. Учебное пособие для студ. высших пед. учеб. Заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 240 с.

6. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работас кризисними и проблемными ситуациями. 2-е изд. М.: Смысл, 2005. 182 с.

7. Петрушин С.В. Мастерская психологического консультирования. СПб.: Речь, 2006. 184 с.

8. Берн Э. Психоанализ и психотерапия для непосвященных. Пер. с англ. А.Федоров. СПб.: Реноме, 1998. 496 с.

9. Титаренко Т.М. Кризове психологічне консультування. К.: Главник, 2004. 116 с.

Розділ ІІ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Матрос Ольга
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Становлення і розвиток освітньо-виховних інституцій, навчальних закладів різних типів та загалом освітньої системи осіб з порушеннями розвитку в Україні (системи спеціальної освіти) бачиться як розмаїтий, суперечливий процес, детермінований розвитком суспільства упродовж кількох століть. Дослідниця М. Ажажа стверджує, що «інклюзія – це комплексне поняття, яке включає в себе суспільний та освітній компоненти. Суспільна (соціальна) інклюзія з'явилася в результаті переходу соціуму до нової концепції соціальної політики, підґрунтям якої виступає соціальна модель інвалідності. Наслідками такої розбудови є соціальна рівність, що дає можливість усім людям без винятку брати рівноправну участь у суспільному житті, відчувати свою значущість. Термін «соціальна інклюзія» було введено в загальний ужиток наприкінці 80-х рр. XX ст.»[1, с.11].

Питаннями інклюзивної освіти дітей з інвалідністю в Україні займалися такі вчені, як М. Ажажа, Л. Будяк, Л. Левченко, І. Лікарчук, О. Переверзева, І. Сірополко, Н. Софій, М. Сварник, П. Троханіс, О. Федоренко, С. Хамініч та інші. Зокрема, А. Колупаєва та О. Таранченко здійснили періодизацію становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Метою статті є історичний аналіз етапів розвитку інклюзивної освіти дітей із особливостями психофізичного розвитку в українській освітній практиці.

Але освіта осіб з порушеннями розвитку в Україні, як і в інших країнах світу, розвивалась внаслідок певних еволюційнихпроцесів та змін. Тому дослідниця історії інклюзії А. Колупаєва в еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з порушеннями в розвитку, виділяє п'ять періодів – це шлях від ненависті й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями. Так, перший період (996–1715 рр.) – від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про людей із відхиленнями в розвитку. У Російській імперії створюються перші монастирські притулки (1706–1715 рр.). Другий період (1715–1806 рр.) – від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб із відхиленнями в розвитку до усвідомлення навчати частину з них. У Російській державі – відкриття перших спеціальних шкіл для глухих та сліпих (1806–1807 рр.). Третій період (1806–1927 рр.) – від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчати три категорії дітей: із порушеннями слуху, зору та розумово відсталих. У Радянському Союзі – створення спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч (1927–1935 рр.). Четвертий період (1927–1991 рр.) – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей із порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей із відхиленнями в розвитку. У Радянському Союзі – диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до 8 типів спеціальних закладів (1950–1990 рр.). П'ятий період (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. Цей період у країнах пострадянського простору розпочався у 90-х р. і збігається з розпадом СРСР та кардинальною перебудовою державного устрою[3, с. 8–10].

Особливість розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку на українських землях упродовж багатьох століть зумовлювалась складною історією протистояння українського народу поневоленню, гніту, репресіям, загарбницьким наступам сусідніх держав, подоланням внутрішньої роздробленості як територіальної, так і соціальної, перебуванням її територій у складі різних держав (Польщі, Литви, Австро-Угорщини, Молдовії, Росії, СРСР) тощо. Загалом, дослідники А. Колупаєва та О. Таранченко виокремлюють кілька періодів становлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку в Україні: «І період – Х – перша половина ХІХ ст. – період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах і монастирях. ІІ період – перша половина ХІХ – початок ХХ ст. – період філантропічного благочинництва та відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку. ІІІ період – до 30-х років ХХ ст. – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти осіб з порушеннями розвитку; оформлення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти. ІV період – 30-ті - 50ті роки ХХ ст. – період загальносоюзної уніфікації освіти; оформлення спеціальної системи освіти осіб з порушеннями розвитку; науково-теоретичне обґрунтування диференційованого навчання різних категорій дітей з порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти. V період – 50-ті – 90-ті роки ХХ ст. – період удосконалення та розширення мережі закладів системи спеціальної освіти; наукове вдосконалення підходів, з урахуванням нових технічних досягнень. В цьому історичному екскурсі використовується термінологія, що була вживана в певний історичний період та фігурувала в державних і архівних документах. VI період – 90-ті роки ХХ ст. – сучасність – період розбудови національної системи освіти; перегляд концептуальних підходів щодо освіти осіб з порушеннями розвитку у відповідності із Законодавчими актами міжнародного рівня та враховуючи соціальні зміни в суспільстві;

впровадження інклюзивної практики. Суспільна опіка осіб з порушеннями розвитку. У дохристиянські часи слов'яни-язичники не виявляли нетерпимості до осіб з певними розладами чи каліцтвами, ставилися до них милосердно. У X ст. в Київській Русі, яка на той час була впливовою європейською державою, почала формуватися система церковної благодійності. Закони держави визначали коло осіб, які потребували допомоги, та осіб, які мали ними опікуватись. Із прийняттям християнства у 988 р., розбудовою церков, храмів і монастирів, розпочався етап благодійності щодо осіб з порушеннями розвитку, що було зафіксовано та унормовано у тогочасних державних законах. При монастирях існували заклади, в яких таких осіб не лише доглядали, а й намагалися навчити ремесл, елементів грамоти. Таким чином, як свідчать історичні та архівні джерела, у Київській Русі навколо дітей з порушеннями розвитку була створена атмосфера громадської опіки та співчуття. Значний вплив на формування педагогічних ідей та розвиток освітньої справи на теренах України справила епохи Відродження, Реформації та Просвітницького гуманізму, що тісно переплiталося з формуванням культурно-етнічної солідарності, активізуючи самосвідомість народу як окремої нації та утверджуючи своєрідність системи виховання підростаючого покоління. В історії України найславетнішим періодом була Козацька Доба, коли виникла Запорозька Січ (1553-1554 рр.), як одна з перших республік у Європі. В XVI ст. на Українських землях було досягнуто практично суцільної грамотності населення. При школах існували притулки для дітей-сиріт, дітей з каліцтвами (бурси) під патронатом общини, де перебували і діти з різними порушеннями. У XVII – XVIII ст. внаслідок посилення світської влади, поряд із церковною та приватною благодійністю, набуло поширення державне. Київська Русь – назва ранньофеодальної давньоруської держави з центром у Києві, яка виникла на зламі VII-IX ст. існувала до середини XIII ст. Вона займала територію від Чудського, Ладозького й Онезького озер на півночі до річок Дон, Рось,

Сула, Південний Буг на півдні; від Дністра, Карпат, Німану, Західної Двіни на заході до межиріччя Волги та Оки на сході; її площа становила близько 800 тис. км кв. Київська Русь була однією з могутніх держав свого часу, що значно вплинула на розвиток європейської цивілізації, однак після смерті сина Володимира Мономаха Мстислава Володимировича (1132 р.) вона почала втрачати свою політичну єдність і розділилася на 15 князівств і земель. Назва «Україна» (край, земля) позначає територію, що була основою Київської Русі у XI-XII ст. 16 опікування. У 1670 р. було створено спеціальний «Приказ будівництва богаділень». У цих закладах перебували як старі люди-каліки, так і діти; при деяких з них створювалися окремі спеціальні відділення, в яких одночасно виховувалися діти-сироти та сліпі, глухонімі та ін. діти. Там велося спостереження і вивчення таких дітей; їх привчали до елементарної праці та самостійного виживання в громаді»[4, с.14–16].

Після зруйнування Січі шпиталь запорожців при Межигірському монастирі передбачалося перетворити на інвалідний громадський будинок. Проте останній було влаштовано в Кирилівському монастирі в Києві [2].

Новим явищем у розвитку соціальної опіки в імперії стала поява наприкінці XVIII – на початку XIX ст. установ і відомств, що безпосередньо займалися проблемами добродійності. Першим й найбільш впливовим було Відомство установ Імператриці Марії (1796 р.). Діяльність Відомства охоплювала практично всі заклади країни: лікарні, навчальні заклади, будинки прихистку, богадільні тощо (наприкінці 90-х років XIX ст. функціонували майже 300 благодійних товариств і установ). Загалом, 98% дітей шкільного віку в імперії не здобувало освіти. Саме ця обставина (відсутність системи обов’язкової освіти) та соціально-політична й економічна ситуація в країні були головними причинами відсутності мережі освітніх закладів для осіб з порушеннями слуху, зору, розумового розвитку та ін. Відкриття перших приватних закладів для різних категорій дітей з порушеннями розвитку[4, с.16].

Так, багато дослідників історії соціальної роботи вважають, що перша половина XIX ст. знаменується початком опікуванню сліпими та глухонімими. Зокрема, у 1806 р. Олександр I запросив до Санкт-Петербургу французького вченого, автора методики навчання сліпих, В. Гаю, котрий заснував тут цього ж року перший заклад для сліпих[2].

Станом на 1862 р. у Російській імперії склалася певна структура інститутів допомоги, до якої входили навчально-виховні заклади, зокрема, виховні та сирітські будинки, училища для дітей. Процес оформлення системи суспільної опіки сприяв регулюванню добродійної діяльності серед різних груп населення, зокрема, осіб з інвалідністю, безпритульних дітей, сліпих, глухих та ін. [там само].

У 1881 р. відкривається Опікунство для сліпих, яке згодом приєднується разом зі своїми закладами до установ імператриці Марії. Опікунство мало свої відділення на 29 територіях і в 7 комітетах. А у 1898 р. утворюється Опікунство імператриці Марії Федорівни для глухонімих. Одним із основних пунктів мети було відкриття для малолітніх глухонімих шкіл, а також підготовка вчителів для шкіл, де навчалися глухонімі. З 1897 р. по 1907 р. кількість шкіл для глухонімих збільшилася з 19 до 60. У них навчалося 2777 осіб, але реальна потреба була 150 тис. місць, з них 40 тис. місць відводилась для дітей шкільного віку [там само].

Від початку XIX ст. в Україні, у хвилі певного освітянського піднесення, лікарі, педагоги, громадські діячі дедалі більшу увагу звертали на проблему освіти осіб з порушеннями розвитку; почали створюватись окремі приватні заклади для глухих, сліпих і дітей з порушеннями розумового розвитку (10 закладів освіти для осіб з порушеннями слуху, 6 для дітей з порушеннями зору), в яких практикували доволі прогресивні підходи у навчанні, не поступаючись в цьому західноєвропейським практикам (окремі школи мали дошкільні відділення, добре була налагоджена справа профосвіти вихованців; практикувалися новітні методи навчання тощо). У школах дотримувались принципів

природовідповідності, наступності навчання (починаючи з дошкільного віку), враховувались індивідуальні особливості дітей, і, зважаючи на них – використовувались відповідні засоби навчання (наприклад в школах для дітей з порушеннями слуху попри те, що у школах домінував звуковий метод викладання, на початкових етапах, і в тих випадках, де це було необхідно і доречно, використовувались й інші засоби комунікації (жестова мова, дактиль), що давало дітям змогу краще засвоювати навчальний матеріал та почуватися природно). Українські школи були організовані за сімейним типом: життя і навчання в школі мали різнобічно готувати дитину до життя самостійного в ширшій громаді. Національна специфіка виявлялась і в тому, що українські педагоги-практики, усвідомлюючи, що основною метою освітнього закладу для осіб з порушеннями розвитку має стати забезпечення їхнього самостійного життя в спільноті, окрім власне освітніх цілей вирішували і питання їх професійної підготовки. Зі збільшенням кількості закладів для осіб з порушеннями і розширенням їх контингенту, закладалися й передумови диференціювання контингенту учнів. Лікарсько-педагогічна спільнота в XIX ст. докладала значних зусиль до вирішення питання організації системи освіти для осіб з порушеннями розвитку, а також наукового та практичного вивчення особливостей навчання різних категорій дітей. Когорта вчених і практиків дискутувала щодо різних аспектів діагностики, навчання, виховання та соціалізації дітей з порушеннями розвитку. Законодавчо-нормативне врегулювання освіти осіб з порушеннями розвитку. Розвиток диференційної діагностики. У 1917 р., із розпадом монаршої системи, на теренах України змінювалися влади, уряди і соціально-політичні вектори (Центральна Рада, Гетьманат, ЗУНР, Директорія, КП(б)У, радянська влада)[4, с.17].

Радянська держава починає формувати класовий підхід у наданні різних видів підтримки. Відповідно до нього право на отримання допомоги з боку влади мали особи з інвалідністю.В 1919 р. Робітничо-Селянський

уряд УРСР ухвалив низку декретів щодо організації народної освіти в республіці. Так, заклади для дітей з порушеннями увійшли в загальну державну систему народної освіти. Безперечно, бурхливі політичні події та соціальні негаразди не сприяли ні стабільній роботі вже існуючих закладів освіти для осіб з порушеннями розвитку. Більш того, чимало з освітніх закладів закривалась за браком фінансування, кадрів тощо. Тривалий час Україна перебувала у складному соціально-економічному й політичному становищі (відсутність сталої соціальної ситуації для нормального життя, військові дії, спустошеність країни, голод і репресії). Кількість безпритульних дітей, сиріт на той час досягла 1,5 мільйона. Водночас, варто зазначити, що у 1917–1920 роках (короткий період державної незалежності) було закладено науково-педагогічну основу національної системи освіти, що спиралася на демократичні засади, передовий вітчизняний і світовий науково-практичний досвід, оскільки певний час Україна мала управлінську автономію у освітніх питаннях (українська та російська освітня політика розмежовувались). Це суттєво 18 вплинуло на наукові студіювання в педагогіці, психології та суміжних науках у подальші роки. Організацію системи освіти осіб з порушеннями розвитку забезпечував законодавчий документ «Декларація підвідділу соціального виховання» (1920 р.). Її положення були науково обґрунтовані, гуманістичні, спрямовані на дотримання прав дитини, співзвучні з більшістю позицій чинних сьогодні законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, що свідчить про фахову обізнаність і прогресивні педагогічні погляди українських укладачів Декларації. За цим документом позитивний практичний досвід роботи діагностичних служб (спострежувально-розподільних пунктів), мав бути поширений усією республікою і введений до структури системи освіти осіб з порушеннями розвитку (як прототип психолого-медико-педагогічної консультації, системи супроводу). Українські науковці і педагоги-практики як першочергові, розглядали питання, що стосувалися організації навчання

дітей і молоді з порушеннями розвитку: необхідності організації загального обов'язкового дошкільного виховання; необхідності диференціації дітей та організації для кожної категорії окремих закладів; створення спеціальних обстежувальних інститутів; створення спеціальних факультетів та інститутів для підготовки кадрів; питання наступності навчання і виховання та належного медичного супроводу, питання професійно-трудового навчання молоді з порушеннями розвитку та організації закладів профосвіти для таких осіб. Нижче в таблиці представлено мережу закладів для дітей з порушеннями розвитку («дефективних» чи «дефдитинства» – термінологія, що використовувалась в цей період). Заклади для дітей з різними порушеннями розвитку станом на 1924р. У Міністерстві освіти функціонувала низка відділів. Один з них – соціального виховання. Відділ вирішував всі питання, що стосувалися освіти та соціального захисту дітей з різними порушеннями розвитку та дітей-сиріт. Категорія дітей Кількість закладів Кількість дітей в закладах Правопорушники (того часу використовували термін «морально дефективні») 17 534 Розумово-відсталі (саме такий правопис вживався того часу) 11 440 Глухонімі 9 525 Сліпі 6 224 Разом 42 1723 19. У ці роки гостро постала проблема виявлення «дефективних» дітей та вивчення природи і закономірностей їхнього розвитку, пошуку шляхів надання їм соціальної, медичної, педагогічної та психологічної допомоги. Тож, студіювання в галузі медицини, психології та педагогіки стали підґрунтям для поширення педології. Педологія об'єднувала велику кількість питань (педагогічні, психологічні, медичні, соціальні) і різні наукові галузі. В 20-ті роки педологія стала домінуючою експериментальною наукою про дитину. Це було продовженням теорій О. Декролі, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, В. Лая, В. Меймана, О. Кея та основою педагогічних пошуків вітчизняних вчених та освітян (А. Володимирського, О. Залужного, А. Макаренка, В. Протопопова, С. Русової, І. Соколянського, М. Тарасевича, Я. Чепіги та ін.) з провідною ідеєю

педоцентризму. Ці ідеї якнайкраще підходили до організації навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями розвитку. Особливо цікавими видаються дослідження, що стосувалися наукових підходів до класифікації дітей з порушеннями розвитку. Важливими у цьому аспекті стали перші публікації, присвячені зазначеним питанням: «Класифікація дефективних дітей» (М. Тарасевич, 1922); «Дефективна особистість в контексті соціального виховання», «Особистість в загальному ланцюзі явищ» (А. Владимирський, 1922); «Діти, важкі у виховному відношенні та боротьба з дитячою дефективністю» (І. Левінсон, 1923); «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у походженні дефективної особливості» (В. Тарасевич, М. Тарасевич, 1928); «Дефективні діти у системі соціального виховання» (І. Соколянський, 1923). На основі узагальнення багаторічного вивчення дітей з порушеннями розвитку, М. Тарасевич (1922) розробив власну класифікацію. В ній вчений виходить з того, що діти, яким властиві ті чи інші вади у психофізичному розвитку, утворюють групу дефективних дітей. До цієї групи відносяться й діти, у яких дефекти відсутні, проте яким властиві специфічні риси у психофізичній організації, чи хвороби, що гальмують перебіг розвитку особистості. М. Тарасевич особливо наполягає на тому, що різні форми дитячої дефективності не рівноцінні з педагогічної та соціальної точок зору. Вчений ще до теоретичних обґрунтувань Л. Виготського (1924), розмірковував над вторинними проявами порушень, та низкою чинників, що ускладнюють картину порушення. Виходячи з цих позицій М. Тарасевич виділяє 5 форм нервово- 4 Педологія – науковий напрям, поширений в першій третині XX ст. Педологія мала на меті охопити розвиток дитини у всій сукупності і цілісності і охоплювала низку дисциплін, що взаємопроникали у процесі вивчення і впливу на дитину (біологію, анатомію, психологію, фізіологію, педагогіку, антропологію, гігієну та ін.) психічної активності дітей. На думку М. Тарасевича (1922), різноманітність форм нервово-психічної дефективності залежить від низки ускладнюючих факторів (несприятливі

умови середовища, виховання, різноманітні хворобливі стани тощо). Вчений переконливо доводив, що в основі затримки чи порушення розумового розвитку лежать різні причини, і розмежовував розумову відсталість, педагогічну занедбаність, затримку розвитку, спричинену різноманітними хворобливими станами нестійкого походження, які проявилися у ранньому віці і позначилися на розвитку дитини. На думку М. Тарасевича (1922), психолого-педагогічне вивчення має бути спрямоване на виявлення причин порушення, первинного розладу, що обумовлює порушення розвитку; медико-психологічне обстеження дитини, вивчення життя її та її родини в минулому тощо, що й впливатиме на вибір раціональних підходів навчання та виховання таких дітей. При визначенні змісту та методів навчання і виховання вчений вважав за необхідне відмежовувати вторинні прояви, зумовлені несприятливими умовами довкілля і виховання, від первинного розладу, причинами якого є вроджені та набуті органічні порушення. Це твердження М. Тарасевича мало принципово важливе значення диференційної діагностики, правильного вивчення різних форм порушення розвитку, вибору форм і засобів педагогічного впливу. Відзначав М. Тарасевич і суттєву поліморфність в межах кожної категорії дітей з порушеннями розвитку: психологічні особливості, структура порушень розумово, психічного і психологічного розвитку у кожному конкретному випадку будуть іншими, іншими мають бути і педагогічні прийоми, за допомогою яких здійснюватиметься компенсація порушень розвитку дітей; різнитимуться й прогнози щодо подальшого їхнього розвитку. Правильне розуміння ролі низки факторів у структурі дефекту, визнання впливу відповідних засобів на розвиток дитини було важливим чинником у визначенні вченим специфіки навчання і виховання дітей, мети, завдань і методів спеціальної педагогіки. Всі вищезгадані положення простежуються в наукових дослідженнях (зокрема, в теоретичних обґрунтуваннях Р. Боскіс психолого-педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху) інших вчених. Цікавими в ті роки

були й студіювання А. Владимирського, який також підтримував позиції щодо необхідності комплексного вивчення порушень розвитку. А. Владимирський (1922) зауважував, що «дефективна» особистість – це чи кількісна, чи якісна (або те й інше разом) збідненість досвіду, його неповнота і викривлення. Ось чому необхідно ретельно і всебічно вивчати дитину, співставляти прояви особистості та дані її спадкового і набутого досвіду, встановити чого не вистачало у попередньому досвіді, а потім вже поступово нарощувати цей недолік у вихованні особистості. Таким чином, увага вчених і практиків (А.Владимирського,1927; М. Тарасевича,1927; І. Соколянського, 1928 та ін.) спрямовувалася на вивчення дитини з порушеннями розвитку, соціального середовища, в якому вона перебуває з тим, аби впливати на життя, змінювати довкілля так, щоб воно забезпечувало необхідні умови для їхнього розвитку. Увага лікарсько-педагогічних кабінетів зосереджувалася на вивченні анамнестичних даний дітей, проведенні клінічних обстежень, дослідженні стану центральної нервової системи, фізичного розвитку тощо. Здійснювалися перші спроби встановити, які біологічні, конституційні, психологічні та соціальні чинники лежать в основі дитячої дефективності, та якими лікувально-педагогічними засобами можна впливати на ці фактори. У публікаціях українських вчених того часу зауважувалася необхідність лікувально-педагогічної профілактики та спеціального навчання з раннього віку. Розгляду цих питань було присвячено окремі публікації Ц. Картузанської «До питання про дітей, які випадають із нормального колективу» (1927), О. Сукачова «Дефективне дитинство і ендокринні розлади» (1928), М. Тарасевича «Нервові діти» (1928), «Сучасні погляди на роль біологічних факторів у виникненні дефективної особистості» (1928). Важливими напрямами дослідної роботи стали соматиконеврологічне та психолого-педагогічне вивчення дітей з метою виявлення закономірностей їхнього психічного розвитку, вивчення та обліку особливостей дефекту і компенсаторних можливостей розвитку розумово відсталої дитини. Ці

дослідження підтвердили необхідність вивчення розумово відсталих дітей в динаміці їхнього розвитку у процесі навчальновиховної роботи, що є виключно важливим для бачення індивідуальних особливостей. Це було важливим для наукового обґрунтування принципів побудови нової системи та змісту навчання і виховання учнів допоміжної школи. Для незрячих в 1921 р. учителями Харківського училища для сліпих В.Пржиборовською та І. Слєпцовим було створено український «алфавіт Брайля», що дало змогу дітям навчатися рідною мовою. Провідні українські тифлопедагоги (К. Лейко, 1906; В. Щербина, 1927; І. Соколянський, 1928 та ін.) працювали над розробками методик навчання різних категорій дітей з порушеннями зору (в тому числі і сліпоглухих). Намагаючись забезпечити спеціальну підготовку дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку до самостійного життя, дати їм необхідне соціальне виховання, вчені України розгорнули інтенсивну роботу з організації науково-методичних досліджень в галузі вивчення загальних закономірностей і особливостей розвитку дітей. Ці дослідження проводилися працівниками лікарсько-педагогічних кабінетів. З цією метою збирався та аналізувався матеріал про психічний і фізичний розвиток дітей, вивчалися засоби педагогічної роботи, які полегшували процес засвоєння шкільних знань і практичних умінь. Кожен кандидат на навчання у спеціальному закладі проходив обстеження. Для цього лікарсько-педагогічними кабінетами було розроблено схеми медичної, психологічної і педагогічної діагностики, які охоплювали. В 20-ті роки XX ст. в Україні було створено самобутню діагностикообстежувальну систему (медико-педагогічних об’єднань, спостережувальнорозподільних пунктів, спеціальних будинків-колекторів, лікарськопедагогічних (лікарсько-педологічних) кабінетів, досвідно-педологічних станцій), що була розгалужена усією республікою і стала невід’ємною складовою в структурі національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку. Цю мережу можна характеризувати як прообраз сучасної системи супроводу осіб з

порушеннями розвитку в освітніх закладах. В ті роки ця система виконувала всі відповідні функції (починаючи зі статистичного обліку, діагностики (як короткочасної, так і тривалої в спеціально організованих класах та навчальних закладах), науководослідну, консультативну (батьків, педагогів загальноосвітніх та спеціальних шкіл), науково та навчально-просвітницьку (курси, науковопрактичне стажування, конференції та семінари), розробки науково та навчально-методичного забезпечення, діагностичних тестів та методик (зокрема і з професійної орієнтації), розроблення комплексних програм, психологічних і дидактичних основ комплексної системи навчання для міських та сільських шкіл (окремо); вивчення феномену дитячого колективу тощо. Окрім цього, українськими науковцями та практиками робилися спроби навчання дітей з порушеннями розвитку спільно з їхніми ровесниками з типовим розвитком у звичайних школах (хоч суспільство було ще не готове до цього); нами розроблялися методичні рекомендації для педагогів загальноосвітніх шкіл щодо особливостей роботи з такими учнями. Саме на основі роботи системи цих служб в подальшому стало можливим диференціювати і розгалужувати систему загальної освіти та систему освіти осіб з порушеннями розвитку як окрему її складову. Все це свідчить про достатньо самобутній і прогресивний підхід до справи організації національної системи освіти осіб з порушеннями розвитку на тому етапі та оригінальність наукового бачення когорти українських вчених (О. Андріяшева, А. Бахметьєв,М. Варди, А. Владимирського, В. Гандера, О. Граборава, Г. Гурцова, В. Кащенка, М. Котельникова, Г. Кузнєцова, К. Лейка, М. Маковського, Ф. Мовчановського, А. Мощенка, Н. Патканової,В. Протопопова, К. Пухтинського, І. Сікорського, І. Соколянського, М. Тарасевича, М. Яворського та багатьох інших). В основу української системи народної освіти покладалось соціальне виховання дітей від 4 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на життя дитини, охоплювало охорону здоров'я, навчання та

виховання дітей в єдності шкільної та позашкільної роботи. Система базувалася на національних традиціях, передбачала використання в школі найкращих досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Основним типом дитячого закладу мав стати дитячий будинок (ця форма «соціального виховання» була обрана у зв'язку з гострою проблемою дитячої безпритульності та сирітства), об'єднавши окремі освітньовиховні заклади (дитячі садки, школи, позашкільні заклади). Соціальним вихованням планувалося охопити не лише сиріт, а загалом усе дитяче населення, в тому числі й дітей з порушеннями розвитку. Існуючі заклади для дітей з порушеннями розвитку фактично вже існували в такому режимі, тож мали органічно увійти до цієї системи. Ці роки були вирішальними для законодавчо-правового врегулювання освітньої галузі[4, с.18–23].

Основним завданням соціального забезпечення 30-х рр. XX ст. були навчання та працевлаштування осіб з інвалідністю. Так, у1930 р. Постанова ЦК КП (б) У «Про запровадження загального обов'язкового початкового навчання на Україні» законодавчо запровадила обов'язкове загальне навчання, а 1931р. Народний комісаріат освіти УСРР ухвалив постанову «Про запровадження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення (логопатів) дітей і підлітків». На початок 1930/31 н. р. в Україні функціонувало 25 спеціальних закладів для розумово відсталих дітей, у тому числі: 6 допоміжних шкілекстернатів; 17 допоміжних шкіл-інтернатів; 2 дитячих будинки (4470 дітей); 1 дошкільний заклад для дітей з порушеннями мовлення (школа була відкрита лише у 1937 р. – це пов'язано з тим, що до цього часу для подолання порушень мовлення застосовувався переважно клінічний підхід і, цими питаннями займалися фахівці з медичною освітою, а психолого-педагогічний напрям логопедичної допомоги тільки-но. Також нараховувалося 7628 дітей віком від 6 до 13 років, які мали порушення слуху (охоплено навчання було лише 1100 учнів), а на 1932 р.

їх вже було виявлено 8400, діяло 24 заклади із контингентом 1445 учнів (враховуючи і групи при масових школах). Діти з порушеннями зору навчалися як в спеціальних інтернатах для сліпих, так і в окремих групах при звичайних школах. Нижче в таблиці відображено відповідні дані. Кількості навчальних закладів для дітей з порушеннями зору в 1932-1937 рр. 1932 1933 1934 1935 1936 1937 інтернати 5 12 14 16 18 21 групи 39 95 114 133 141 175 В цей період відбувалася уніфікація системи навчання в СРСР, що знаменували перехід до адміністративно-командної системи управління освітою, остаточну централізацію та усталювала новий курс – створення радянської системи навчання з глибокою ідеологізацією. З огляду на те, що більшість українських науковців у ці та наступні роки були оголошені (з різними формулюваннями) «ворогами народу», а їхні праці знищено як «ворожі», фактично було відкинуто досягнення українських вчених, в питаннях диференційної діагностики, вивчення особливостей навчання осіб з порушеннями розвитку на різних вікових етапах; було зруйновано прообраз системи супроводу таких осіб в системі освіти, що існувала лише в Україні, (лікарсько-педологічні кабінети, колектори тощо), ліквідовано наукові та експериментально-дослідні осередки, які створювали та апробовували нові методики роботи, а також були центрами підготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Документ «Установки на другу п’ятирічку по дефективному дитинству» (1932 р.), що було видано в доповнення до постанови НКО «Про запровадження загального обов’язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих і з недоліками мовлення дітей і підлітків» (1931), визначив долю розвитку спеціальної педагогіки та системи освіти осіб з порушеннями розвитку в УРСР у подальші роки. В цьому документі визначалося, що лише Інститут дефектології у м. Москві має забезпечити науково-теоретичні основи навчання та виховання дітей цієї категорії. Оскільки за тих часі всі документи такого рівня вважалися директивними наказами та зважаючи на достатньо скрутне становище українського Інституту

фізичної дефективності у 30-ті роки (згодом він був закритий), саме науковці Московського Науково-дослідного інституту дефектології розпочали дослідження особливостей розвитку та навчання дітей з порушеннями розвитку. Часовий проміжок від 1930 р. до 1941 р. був етапом запровадження загального обов'язкового початкового навчання та загального семирічного навчання. Загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями слуху та зору мало забезпечуватися шляхом розширення мережі спеціальних закладів і збільшення контингенту учнів, створення окремих закладів для глухих і слабочуючих дітей та підлітків, сліпих і слабозорих (інструктивний лист Наркомосу УРСР «Про розширення мережі шкіл для фізично дефективних, розумово відсталих, логопатів на 1934 р. у зв'язку із запровадженням загального обов'язкового навчання дефективного дитинства» (квітень 1934 р.). Роки третьої п'ятирічки (1938-1942 рр.) були безпосередньою підготовкою до війни та її початком. Більшу частину бюджету країни було відведено на потреби армії, освіта фінансувалася за залишковим принципом і здебільшого за рахунок місцевих бюджетів. Однак, мережа закладів все ж зростала: у 1937-1938 рр. в Україні нараховувалося 49 шкіл для дітей з порушеннями слуху (5281 учнів), діяло 82 школи грамоти для неграмотної молоді з порушеннями слуху; 1 школа для дітей з порушеннями мовлення (100 дітей); станом на 1940 р. працювало 65 шкіл для глухих, 1 для туговухих (пізнооглухлих) із загальним контингентом 8145 учнів, при 4 школах для глухонімих були класи для пізнооглухлих; на 1941 р. було вже 83 школи для глухих (9419 учнів), 1 для туговухих (182 учні), 3 дитячі будинки для дошкільників (200 дітей), 93 школи для дорослих (3000 осіб) 17 шкіл для сліпих (957 учнів), 27 шкіл для розумово відсталих дітей (3019 учнів), 1 школа для слабозорих (182 учня), 3 школи для логопатів (251 учня), 4 школи для дітей важких для виховання (578 учнів). В ці роки під керівництвом Р.Боскіс проводилась науково-дослідна робота з вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей зі зниженим слухом та розроблення нової

дидактичної системи їхнього спеціального навчання та виховання. Р.Боскіс з 1920 р. до 1930 р. працювала в Київській єврейській школі для глухонімих (з 1931 р. в експериментально-дефектологічному інституті Наркомосу РРФСР, з 1944 – 26 в НДІ дефектології АПН РРФСР), мала значний досвід спостережень та практичної педагогічної роботи з розмаїтим контингентом дітей з порушеннями слуху ще в УСРР. Тож вона мала змогу ознайомлюватися з найновішими напрацюваннями висококваліфікованих фахівців-діагностів та сурдистів, брати участь у зібраннях вітчизняних сурдистів (А. Владимирський, І. Соколянський, М.Тарасевич та ін.); і цілком зрозумілий її інтерес до питань розробки педагогічної класифікації дітей з порушеннями слуху, яким вчена присвятила свої наукові пошуки. А з огляду на те, що більшість праць українських науковців з ідеологічних причин не поширювалась, прийнятною й поширеною згодом стала класифікація Р.Боскіс7. Запропонована Р. Боскіс (1959) педагогічна типологія дітей з порушеннями слуху ґрунтувалася на певних загальних положеннях, що характеризують своєрідність розвитку дитини з порушенням аналізаторів. Вчена зауважувала, що характер і структура розвитку при частковому дефекті не можуть бути визначені без вирішення таких питань, як: відмежування норми від патології; розмежування тотального та часткового дефектів; визначення своєрідності вторинних відхилень при частковому збереженні ураженого аналізатора; з'ясування умов, що визначають особливості аномального розвитку функцій, порушених вторинно; визначення умов компенсації та пристосування до дефекту при різних формах часткової слухової недостатності; визначення принципів діагностики вторинних відхилень, на відміну від аналогічних дефектів первинного характеру та ін. Використання цих принципів дало змогу охарактеризувати категорію дітей зі зниженим слухом (слабочуючих). Результати цих досліджень стали теоретичним підґрунтям для розробки в наступні десятиліття питань спеціального навчання дітей зі зниженим слухом. Відтак система

спеціальних освітньо-виховних закладів для дітей з порушеннями слуху ґрунтувалася на психолого-педагогічній типології осіб з порушеннями слуху Р.Боскіс. Прийняті на цьому етапі нормативні документи давали змогу більш чітко визначати категорії і групи дітей з порушеннями слуху та мовлення: окрім згаданих вище категорій дітей з порушеннями слуху із типології Р. Боскіс, виокремлювали і дітей з комбінованими дефектами слуху і мовлення (слабочуючі з афазією і алалією). На основі цього поділу до шкіл для дітей з порушеннями мовлення направляли дітей з алалією, афазією, заїканням (які не могли навчатися в масовій школі) та з іншими тяжкими дефектами мовлення. Остаточному завершенню всеобуча та розвитку диференційованого навчання осіб з порушеннями розвитку перешкодила Друга світова війна, яка стала колосальним лихом для українського народу (станом на 1945 р. в УРСР залишилось лише 27,4 млн. осіб із 41,7 млн., що проживали тут у 1941 р.) 8, завдавши тяжких економічних збитків. Однак, тільки-но були звільнені були звільнені українські землі, поступово почалось відновлення мережі спеціальних шкіл. У ці роки Міністерство освіти УРСР зобов'язало місцеві відділи народної освіти завершити загальне обов'язкове навчання дітей з порушеннями розвитку. У постанові Ради Міністрів УРСР «Про заходи по забезпеченню загальним навчанням дітей з розладами слуху і мови, зору і розумового розвитку» (1950 р.) та інших документах визначалися типи закладів для дітей з порушеннями розвитку, була передбачена струнка система закладів освіти, яка мала забезпечити диференційоване навчання і певну його наступність (ці ланки освіти функціонують і до сьогодні). Після 1953 р. (після смерті Сталіна) в суспільстві окреслились певні тенденції до лібералізації, що торкнулися всіх сфер життя радянського суспільства. До того ж, із початком науково-технічної революції, мала відбуватися і перебудова економіки, яка тепер потребувала не лише підготовлених робітників, а більш кваліфікованих кадрів середньої ланки, тож певних реформ потребувала й освітня галузь. Однак, незважаючи на лібералізацію,

Москва тримала під контролем практично всі сфери, в тому числі і наукову (зокрема, у 1955 р. Науково-дослідний інститут дефектології України припинив своє функціонування, що, безперечно негативно вплинуло на поступ української спеціальної педагогіки). Проте, навіть за цих обставин робилися певні кроки (низка урядових і відомчих наказів і постанов) щодо налагодження роботи освітньої системи для осіб з порушеннями розвитку. Відтак, в 50-ті роки мережа закладів для різних категорій осіб з порушеннями розвитку суттєво розширилася; відбувалась її диференціація; організовувались спеціальні групи для осіб з порушеннями у школах фабрично-заводського навчання; відкривались спеціальні дошкільні заклади та окремі групи для різних категорій дітей з порушеннями розвитку у звичайних дитячих садках. Мережа шкіл для дітей з порушеннями зору в 1955-1961 роках Навчальний рік Усього Школи для сліпих 1955/1956 14 (1075 учнів) 1959/1960 8 (894 учнів) 1960/1961 8 (904 учнів) Школи для слабозорих 1955/1956 4 (355 учнів) 1959/1960 6 (559 учнів) 1960/1961 6 (721 учнів) Мережа закладів освіти для дітей з порушеннями слуху також мала позитивну динаміку: 1952/1953 н.р. – 50 шкіл (6231 учень); 1953/1954 н.р. – 55 шкіл (7328 учнів); 1954/1955 н.р. – 63 школи для глухих, 2 для туговухих (із загальною кількістю 7155 учнів); 1966/67 н.р. – 56 дошкільних груп у 19 школах-інтернатах (674 дітей), 10 шкіл для туговухих (1500 учнів), 35 шкіл для глухих (5600 дітей). Наприкінці 50-х років при професійно-технічних і середніх спеціальних навчальних закладах почали створюватися спеціальні групи для учнів з порушеннями розвитку, які після завершення навчання працевлаштовувалися на підприємствах товариства глухих та товариства сліпих; здійснювалась низка заходів, спрямованих на подальше розширення системи професійно-технічної освіти, наприклад, створення в системі Міністерства соціального забезпечення спеціальних ПТУ для осіб з порушеннями; відкриття спеціальних груп для осіб з порушеннями при ПТУ, в яких навчаються звичайні учні. Тож, можна констатувати, що

початок 60-х років знаменувався тим, що у законодавчому порядку і фактично було закріплено право осіб з порушеннями розвитку на здобуття професійно-технічної, середньої спеціальної і вищої освіти. Перша група для осіб з порушеннями слуху була відкрита у Київському технікумі легкої промисловості (1958 р.), наступного року групи у Харківському механічному технікумі (1959 р.), згодом в Житомирському технікумі механічної обробки деревини (1960 р.) 60-90-ті роки XX ст. знаменувались суттєвими перепонами в розвитку української спеціальної педагогіки (регламентованість у виборі напрямів наукових досліджень тощо). Зазначений період знаменувався певними змінами у галузі спеціальної освіти: вітчизняними науковцями і 29 практиками була розроблена нормативна база для спеціальних шкіл (положення про спеціальні заклади для дітей з різними порушеннями розвитку, навчальні плани, програми тощо), що забезпечувало певну стабільність навчально-виховного процесу у них; було розроблено основне навчально-методичне забезпечення (підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали); мережа закладів за ці роки охопила більшість осіб з порушеннями розвитку всіх вікових категорій. 70-80 роки відзначалися подальшим наступом центру на національні інтереси України та посиленням централізму в управлінні, УРСР стала широким полем безконтрольних дій центральних інституцій, посилювалася економічна і соціальна криза в республіці. В цей період почало формуватися нове законодавство про освіту. В 1973 р. «Основи законодавства Союзу РСР та союзних республік про народну освіту», визначили завдання, основні принципи системи народної освіти. Зокрема, в документі зазначалося, що спеціальні і допоміжні загальноосвітні школи і школи-інтернати мають забезпечити своїм вихованцям відповідну освіту, лікування і підготовку до суспільно корисної праці. У 1974 р. Верховна Рада Української РСР ухвалила відповідний «Закон Української РСР про народну освіту», в якому передбачалися: створення спеціальних дитячих дошкільних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку,

умови їх комплектування; організація спеціальних середніх загальноосвітніх вечірніх і заочних шкіл для осіб, які працюють у народному господарстві і мають певні порушення, або спеціальних класів у середніх загальноосвітніх школах (для працюючої молоді). Окрім цього у 70-ті роки була поновлена практика групового навчання осіб з порушеннями розвитку у ВНЗ. У 70-80-ті роки (та, власне, і в наступне десятиліття) загострилася проблема рівня освіти, яку практично може одержати більшість учнів з порушеннями слуху за 10-12 років перебування у спеціальній школі. Це був рівень знань в обсязі неповної середньої школи, яку учні закінчували, як мінімум, у 19 років, що затримувало їхній перехід до активної трудової діяльності. Відтак, частина з них обмежувалася здобуттям початкової освіти. Рівень загального та мовленнєвого розвитку випускників спеціальних шкіл, а також ступінь готовності до здобуття професійної освіти та продовження навчання в змінних загальноосвітніх, спеціальних або масових школах, у середніх професійних навчальних закладах часто виявлявся недостатнім. Відтак, науковцям необхідно було визначити 9 Закон Союзу Радянських Соціалістичних Республік: Про затвердження основ законодавства СРСР і союзних республік про народну освіту шляхи суттєвого підвищення загальноосвітнього рівня учнів шкіл для дітей з порушеннями розвитку. Передбачалось удосконалити систему роботи освітніх закладів, передбачаючи в найближчому майбутньому можливості для забезпечення середньої освіти. При цьому школа мала розвиватися як своєрідний тип навчально-виховного закладу, не копіюючи окремі ланки масової школи, а враховуючи, насамперед, особливості дітей з порушеннями розвитку. Перехід на загальну обов’язкову середню освіту потребував значного удосконалення змісту освіти дітей з порушеннями розвитку (з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, з порушеннями мовлення). На початку 80-х років в УРСР почався новий етап суспільнополітичного та соціально-економічного розвитку, що

обумовлювався поширенням ідей демократизації суспільства. Це безпосередньо стосувалося й педагогічної науки та системи освіти, які в цей час також увійшли в новий етап свого розвитку. Найхарактернішою особливістю цих років була шкільна реформа, яка охопила фактично всі цивілізовані країни світу (які перейшли у стадію постіндустріальних суспільств). СРСР також змушений був її розпочати, оскільки надто очевидними були відмінності рівня освіти населення та досягнень в науці в Західному Світі і в «країні розвиненого соціалізму». Загалом, розвиток системи спеціальної освіти осіб з порушеннями розвитку в радянський період можна характеризувати як складний і достатньо суперечливий, оскільки цей процес відбувався в умовах авторитарного закритого суспільства. Розгортання мережі освітніх закладів та диференціація системи освіти осіб з порушеннями розвитку відбувались вкрай повільно; за цей період вона набула обрисів фактично закритої системи; про часткову інтеграцію йшлося лише на рівні професійної та вищої освіти. Урядова політика та командно-адміністративна, планова система СРСР загальмовували в Українській республіці розвиток спеціальної педагогіки, яка могла б виконувати роль каталізатора та рушія у розвитку системи освіти осіб з порушеннями розвитку в цей період[4, с.24–27].

Україна ще до 1991 року, перебуваючи у складі СРСР, декларативно визнала основні міжнародно-правові документи стосовно осіб з обмеженою життєдіяльністю. Зокрема, одним із перших документів ООН про рівність прав «усіх людей без винятку» стала Загальна Декларація про Права людини, прийнята в 1948 р. У преамбулі даного документу зазначається, що основою свободи, справедливості та миру у світі «є визнання вродженої гідності та рівних і невід'ємних прав усіх членів людської спільноти». Наступним кроком у визначенні прав осіб з обмеженою життєдіяльністю стало прийняття 20 грудня 1971 року Генеральною Асамблеєю ООН Декларації про права розумово відсталих осіб. Відповідно до основних положень Декларації, розумово відсталі

мають такі самі права, що й усі інші члени суспільства. Вони мають право на медичне. А вже, 9 грудня 1975 р. Генеральна Асамблея 00Н ухвалила Декларацію про права інвалідів, у якій зазначено, що інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв чи порушень, мають ті самі основні права, що і їхні співгромадяни того ж віку, а тому повинні отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості та здібності

У 1989 році ухвалено Конвенцію ООН про права дитини, якою вперше в історії міжнародного правового законодавства визначалися пріоритети інтересів дитини в суспільстві та наголошувалося на необхідності особливої турботи про дітей-інвалідів. Ключовим положенням Конвенції є визнання права всіх без винятку дітей на одержання освіти: «Держави визнають право дитини на освіту.

Дані міжнародні документи диктують іншим країнам про зміни в усіх сферах життя, які б надавали можливість людям з інвалідністю, у тому числі й дітям з особливими потребами, брати активну участь у суспільній діяльності та отримувати послуги на рівні з іншими. Звичайно, що це також стосується і України, яка ратифікувала відповідні міжнародні документи.

Однак, у цей період, як зазначає С. Левченко, державна політика України мала переважно компенсаційний характер, заходи цієї політики концентрувалися на незначній фінансовій допомозі та наданні певних послуг. Завдання пристосування життєвого середовища до особливостей та потреб осіб із порушеннями, як умови їхньої успішної інтеграції в суспільство, навіть не формулювалося [5].

За 1991–2020 рр. освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін: від інституалізації до інклюзії. Суспільно-політичні та соціокультурні процеси, що відбувалися в країні на шляху входження до європейського освітнього простору, призвели до виокремлення кількох етапів розвитку освіти дітей з особливими

потребами. І етап (1991–2000 рр.) функціонування української системи спеціальної освіти розпочався з ратифікації міжнародних документів щодо дотримання прав людини, а також визнання в основних законодавчих актах України права на здобуття освіти всіма громадянами, в тому числі й з особливими потребами, у загальноосвітньому просторі. Основна тенденція І етапу – «державоцентриська» освітня система з прикметними ознаками інституалізації та жорсткої регламентації освітнього процесу у спеціальних навчальних закладах. ІІ етап (2001–2010 рр.) розвитку системи освіти осіб з особливими потребами характеризується спробами переведення закладів спеціальної освіти з режиму інерційного функціонування в режим випереджувального інноваційного поступу та значною активізацією стихійного інтегрування дітей з особливими потребами до загальноосвітніх навчальних закладів на тлі ствердження інклюзивної освіти в демократичних країнах. ІІІ етап (2011 р. – донині) характеризується основною тенденцією в освіті дітей з особливими потребами, що полягає в оптимізації спеціальних навчальних закладів та впровадженні інклюзивної освіти на теренах України. Зокрема, на тлі зростання (на 0,5 %) загальної чисельності дітей з інвалідністю значно скоротилась мережа спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів та у понад 1,5 разу зменшилась кількість учнів з особливими потребами у них. Вагомий здобуток цього періоду – впровадження інклюзивної освіти: системи освіти, що передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Втім, невизначеність на державному рівні законодавчо-нормативних та організаційно-фінансових механізмів інклюзивної освіти значно стримує цей процес[4, с. 31–40].

Отже, підводячи підсумки, відмітимо, що інклюзія – це динамічний процес, який повинен забезпечити повну участь усім членам суспільства у всіх сферах життєдіяльності. Загалом, історичний розвиток інклюзивної освіти в Україні для осіб з психофізичними порушеннями відбувався

досить складно та досить суперечливо, адже наша держава довгий час перебувала під гнітом багатьох країн, що не могло не залишити свій відбиток. Стосовно освітньої інклюзії зазначимо, що державна політика сучасної України з відповідними нормативно-правовими та матеріально-технічними змінами сприяє формуванню нової суспільної філософії щодо дітей та дорослих з особливими потребам.

Список використаної літератури

1. Ажажа М.А.Управлінські аспекти інклюзивної освіти: сутність, історія, перспективи. *Публічне управління і адміністрування в Україні*. Секція 1. Теорія та історія державного управління. Випуск 10. 2019. С. 9–15.
2. Глазунов С. В. Нариси з історії соціальної роботи : навч. вид. Д. : РВВ ДНУ, 2015. 116 с.
3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2. 2014. С. 7–18.
4. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
5. Левченко Л.С. Розвиток системи інклюзивної освіти в Україні. URL: http: //www.file:///C:/Users/Admin/Downloads/pednauk_2015_3_6.pdf (дата звернення: 8.01.2020).

Мірошниченко Наталія

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ПРОБЛЕМИ, ЗАДАЧІ, ПЕРСПЕКТИВИ

В Україні значно зріс інтерес до спільного навчання дітей з особливими потребами в єдиному освітньому середовищі. Соціальна інтеграція розуміється нами як кінцева мета спеціального навчання,

спрямованого на включення індивідуума в життя суспільства. Освітня ж інтеграція, будучи частиною інтеграції соціальної, розглядається в даній статті як процес виховання і навчання дітей з інвалідністю спільно зі звичайними дітьми.

Інтеграція дітей інвалідів до загальноосвітніх закладів - це закономірний етап розвитку системи соціальної освіти в будь-якій країні світу, процес, до якого залучені всі високорозвинені країни, в тому числі і Україна. Такий підхід до освіти дітей інвалідів викликаний сукупністю причини різного характеру. Сукупно їх можна позначити як соціальне замовлення що досягло певного рівня економічного, культурного, правового розвитку суспільства і держави.

Етап цей пов'язаний з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до інвалідів, з визнанням не тільки рівності їх прав, а й усвідомленням суспільством свого обов'язку забезпечити таким людям рівні з усіма іншими можливості різних сферах життя, включаючи освіту.

За даними опитування ЮНЕСКО, встановлено, що 3/4 країн (43 з 58 опитаних) визнають необхідність розвитку інтегрованого навчання дітей інвалідів. Вивчення проблем інтеграції віднесено до пріоритетних напрямів наукових досліджень в більш ніж половині всіх країн, які брали участь в опитуванні.

Інтеграція - не нова для України проблема. У дошкільних навчальних закладах і школах України знаходиться багато дітей з особливими потребами.

У Наказі Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» зазначено, що «успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах».

Інтеграція, діти, чиї особливі потреби виходять за межи загальноприйнятої норми, мають можливість не тільки отримати гідну освіту, а й відчути себе повноцінними членами шкільного колективу, а згодом стати повноправними громадянами своєї країни, що мають однакові для всіх права і обов'язки незалежно від своїх можливостей.

Проблеми освітньої інтеграції та інклюзії цікавили багатьох вітчизняних (Ю.Богінська, Л.Будяк, Л.Вавіна, Н.Ворон, Р.Дименштейн,

І.Звєрєва, Т.Ілляшенко, А.Капська, А.Мудрик, Ю.Найда,Н.Софій, С.Хлєбік та ін.) і зарубіжних (Д.Барбер, Т.Бут, Ч.Веббер,Д.Деппелер, М.Кинг-Сирс, Т.Лорман, Т.Міттлер, Д.Макгі-Річмонд,К.Стафофорд,Д.Роза, Д.Харві та ін.) вчених.

Актуальність і необхідність соціальної, культурної та освітньої інтеграції та інклюзії дітей з особливостями розвитку в систему суспільних відносин підкреслюється в роботахА.Колупаєвої,М.Малофєєва, Н.Назарової, С.Шевченко, Н.Шматко,М.Чайковськогота інших. У дослідженнях І.Бгажнової, В.Бондаря, Л.Волкової, І.Гілевич, В.Засенка, Г.Махортової, Т.Сак, В.Синьова, Л.Тигранової, Л.Шипіциної особлива увага приділяється питанням надання практичної допомоги особам інвалідністю в процесі їх інтеграції в суспільство, вивченням спеціальних умов успішної інклюзії, визначенням основних напрямів по включенню дітей з інвалідністю в загальноосвітній процес.

Однак, незважаючи на достатню кількість інформації з питань включення дітей з особливими потребами в єдиний освітній простір, ставлення до спільного навчання учнів з різними потребами неоднозначне. Багато вчителів не розуміють різниці між поняттями інклюзія та інтеграція, вважаючи їх словами-синонімами, не приймають основних положень інклюзивної освіти, негативно реагують на можливість навчання особливої дитини з усіма учнями в класі.

Ще зовсім недавно основною формою навчання дітей з особливими потребамирозвитку була система інтернатних та спеціальних загальноосвітніх установ. Відсутність законодавчої бази для альтернативного здобуття освіти особами, які мають певні особливості в розвитку, обмежувало їх навчання тільки спеціалізованими закладами.

Даний вид здобуття освіти виправдовувавсебе на певному етапі розвиткусуспільства, створюючи деякі перевагидлякорекції різних психічних і фізичних порушень у дітей, розвиваючи дитину відповідно до її можливостей, і, порівняно з повним запереченням навчання аномальних дітей, був досить прогресивним.

Наявність підготовлених педагогів, які володіють методами і прийомами навчання і підтримки «особливих» дітей в умовах спеціалізованих навчальних закладів, розроблені та апробовані навчальні плани і методики для корекції різного виду порушень, хороша матеріальна база, що забезпечує можливість дітям цілодобово знаходитися під наглядом фахівців, створювали можливість для отримання певних навичок, необхідних для подальшого самостійного життя.

Однак, незважаючи на переваги даного виду здобуття освіти, були й значні недоліки такого навчання: більшість учнів внаслідок тривалого перебування поза домом виявлялися відірваними від сім'ї і родичів, обмежувалися їхні контакти з друзями, вони відчували складнощі у спілкуванні з однолітками, які нормально розвиваються, та оточуючими їх людьми.

Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти їм цілком адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися повною мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства.

З ростом економічного, політичного і соціокультурного розвитку суспільства відбуваються значні зміни в державній освітній політиці відносно людей, які за певними критеріями відрізняються від більшості. Метою спеціальної освіти стає забезпечення повноцінного й гідного життя осіб з особливостями психофізичного розвитку, їх підготовка до активної участі в житті суспільства, включення в соціальні відносини.

На зміну спеціалізованому навчанню приходять нові, прогресивні форми здобуття освіти – інтеграція та інклюзія.

Починаючиз90хроківXX ст.провідноюмоделлюсучаснихсуспільносоціальнихстосунківстосовноосіб зобмеженимиможливостями, зокреманеповносправнихдітей,визначеноінклюзію,якаґрунтується а визнанні та повазі індивідуальних людськихвідмінностейі передбачаєзбереженнявідносноїавтономіїкожноїсуспільносоціальноїгрупи, ауявленнятастиль поведінки, притаманний традиційно домінуючійгрупі мають модифікуватися на основі плюралізму звичаїв та думок. Основоположним в інклюзивних підходах є те, що не обистість маєприлаштовуватися досуспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки–суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Водночасособливостінеповиннісприйматися»як явищевиняткове,приречене»,наявністьтогочиіншогопорушеннянезумовлює маргінальністьжиттєвогошляхулюдини.

В центрі уваги цієї моделі суспільноїповедінки є: - автономність;- участь у суспільній діяльності;-створення системисоціальних зв’язків;- прийняття суспільством усіх без обмежень, кожної особистості.

Суспільно-соціальна концепція інклюзії стала основоположною в сучасніймоделіздобуттяосвитидітьмиз особливостями психофізичногорозвитку-інклюзивнійосвіті.

Саме інклюзивна освіта,на думку одногозпровідних нідерландськихдослідників К.Рейсвейка,сприятиме:розвиткуздібностейдитини; визнанню того, щонормальний розвиток не є загальноприйнятою»нормою»;задоволеннюособливихпотреб;створеннюсистемипідтримки;функціональномупідходудолікуваннятанавчання;участібатьківулікуваннітанавчанніїхніхдітей.

Термін»інклюзія»відмінниївідтерміна»інтеграція»засвоїмконцептуальнимпідходом.Зокремавдокументі»Міжнароднійконсультаціїзпитаньнавчаннядітейзособливимиосвітнімипотребами»вказуєтьсянате,щоінтеграціяявизначаєтьсяякзусилля,спрямованінавведеннядітейурегулярнийосвітнійпростір.Інклюзія –цеполітикатапроцес,якийдаєзмогувсімдітямбрати участьувсіхпрограмах.Відмінністьупідходахполягаєувизнаннітогофакту,що ми змінюємо суспільство, аби воно враховувало й пристосовувалосьдоіндивідуальних потреб людей, а не навпаки. Поняття «інтеграції»,»інклюзії»розглядаютьсяякантонімічнещодо»сегрегації»іпозначають відповіднийпоступ урозвиткусистемиодержанняосвіти особамизпорушеннями. «Аномальні особи»,»дефективні»,»інваліди», «дітиз вадами» – цітерміни внашійкраїнідонедавнабулизаконодавчозакріпленимиізагальновживаними. Понятійна основа цих термінологічних визначень – фіксація порушень, вад, відносноїаномальності. Втім,щеу 1927 році Л.Виготський, обґрунтовуючи теоріюнадкомпенсації,передбачав:»доведетьсявідмовитисяівідпоняття,івід терміна «дефективнідіти»[5,с.67].Щодотерміна»інвалід»,міжнародне визначенняякоговпершеподанов Декларації ООН»Проправаінвалідів»у1975р.,тоце– »особа,яканеможесамостійнозабезпечитиповністюабочастковопотребинормальногоособистогоі/абосоціальногожиттячерезвродженеабонабутепорушенняфізичнихчирозумових здібностей». Сучасні міжнародні тенденції в галузі міжнародних правових норм, соціальної політики,освіти засвідчують найбільшприйнятневикористаннятерміна»особазобмеженимиможливостями»,оскількиосновнаувагаконцентруєтьсяна»особі»,а»обмеженіможливості» –другоряднахарактеристика.Складність і суперечливість визначенняпоняття інвалідності,якіявляються при аналізі як міжнародних нормативноправових документів, такіукраїнських нормативних документів, дає змогу співвідноситийвикористовуватицейтермін,орієнтуючись,першзавсе,на

показникитарезультатисутомедичногообстеження. Україні Західної Європи та Америки доситьвживанимвважавсятермін «фізично або розумово неповноцінні особи» («handicapped persons»), «особи з порушеннями розвитку»(«disabledpersons») або просто»особизпорушеннями»(«thedisabled»).Термін»особизпорушеннямир озвитку»(«personswithdisabilities»),якийзустрічаєтьсяпереважно уофіційнихдокументах, найчастіше фінансовогопідпорядкування.У міжнароднихправових документах, державних законодавчонормативнихактахсоціальногоспрямуванняубагатьохкраїнах загальновживаний термін «дітиз особливими потребами» («Children with Special Needs»). Це термінологічне означення передбачає зміщення наголосів з недоліків і порушень у дітей, відхилень від норми до фіксаціїїхніхособливих потреб.І як зауважує А.Гордєєва: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людинивзагалі,а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй.

Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність,унікальність». Відповідно , дітьмиз особливимипотребамидосліджувачвважаєдітейінвалідів, Дітейзначнимипорушеннямиздоров ’я,соціальнимипроблемами,обдарованихдітей.

Широкевживаннятерміна»дітизособливимипотребами»зініціювалаС аламанкськадекларація,опублікованау1994р.Тутподанойогоосновневизначе ння»особливіпотреби».Воностосуєтьсявсіхдітейімолодихлюдей,чиїпотреби залежатьвідрізноїфізичноїчирозумовоїнедостатностіаботруднощів,пов’язан ихзнавчанням.Чималодітеймаютьтруднощівнавчанні,відтак– спеціальніосвітніпотребинапевнихетапахсвогонавчаннявшколі».Надумкуві домихєвропейськихучених(G.Lefrancois,W.Lepowcky,K.Raiswaiktaін.),дитя чапопуляція,незважаючинасвоєрозмаїття,здебільшогомаєнормальніаботакз ванісередніпоказникирозвитку,зокремайнавчальніздібності.Однакпевнакіл ькістьдітеймаєвідміннівід середніхпоказники,а, відповідно,зпедагогічної,соціальної,медичноїточкизоруцідітихарактеризую тьсяяктакі,щомаютьособливіпотреби.

Звернемось до визначення, яке дає знаний французький учений G.Lefrancois: «Особливі потреби – це термін, якийвикористовується стосовно осіб, чия соціальна,фізичнаабоемоційна особливість потребує спеціальної увагита послуг, яким надається можливість розвинути свій потенціал». До їх числа входятьдіти,котрімають як виняткові здібності чи талант,так ідіти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями. Найбільшпоширене й

прийнятнестандартневизначення»особливихосвітніхпотреб», зокрема в країнахЄвропейської спільноти, подано в Міжнароднійкласифікаціїстандартівосвіти(InternationalStandartClassificationofEducation): «Особливі освітніпотребимаютьособи,навчанняякихпотребуєдодаткових ресурсів

Додатковимиресурсамиможутьбути:персонал(для надання допомоги у процесі навчання); матеріали (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); фінансові (бюджетні асигнування для одержаннядодатковихспеціальнихпослуг)».

ВУкраїнінемаєєдиноїофіційноїтермінологіїдляхарактеристикидітейз особливимиосвітнімипотребами.ВосновнихзаконахУкраїнипроосвітузустрічаютьсятакітерміни,як»діти,якіпотребуютькорекціїфізичногота/аборозумовогорозвитку»та»особи,якімаютьвадиуфізичномучирозумовомурозвиткуінеможутьнавчатисявмасовихнавчальнихзакладах»,»молодьзінвалідністю»,»дітизтяжкимипорушеннямирозвитку», «дітизобмеженимиможливостямиздоров'я» тощо. Усі ці терміни співвідносяться з медичною суспільно-соціальноюмоделлю. Проте нині значну роль в утвердженні соціальної моделі ставлення до осіб з порушеннями вукраїнському суспільстві відіграють неурядові організації, насамперед організаціїбатьків дітейзособливими освітніми потребами. Завдякиїхній діяльності поширюютьсятерміни,якізміщують акцент з вад/відхилень розвитку(діти-інваліди,неповносправні,діти з вадами розвиткутощо) на термінибільшпозитивні– дітиз особливимиосвітнімипотребами, діти з особливостями психофізичного розвитку тощо. Саме цятермінологія на сьогодні є найбільш вживана. Основні принципи інклюзивної освіти. При визначенні терміна «інклюзивна освіта» було проаналізовано визначення, які містяться в головних міжнародних документах: Стандартних правилахурівняння можливостей інвалідів ООН, Декларації прав дитини ООН, Саламанкській декларації та програмі дій з навчання осіб з особливими потребами, Міжнародних консультаціях із питань раннього навчання дітей з особливимиосвітнімипотребами. Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створенняосвітньогосередовища,якебвідповідалопотребаміможливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка індивідуалізованасистема навчання дітей з особливостямипсихофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи замісцемпроживання.Навчання(уразіпотреби)відбуваєтьсязаіндивідуальни

мнавчальнимпланом,забезпечується медико-соціальним та психологопедагогічнимсупроводом.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітейнаосвітутаправанавчатисязамісцемпроживання.Інклюзивнуосвіту,як системуосвітніхпослуг,маєзабезпечуватиінклюзивнашкола– закладосвіти,що адаптуєнавчальніпрограмитаплани,фізичнесередовище,методитаформи навчання,використовуєнаявнівгромадіресурси,залучаєбатьків,фахівцівдля надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожноїдитини, забезпечує сприятливийкліматвосвітньомусередовищі.

Основніпринципиінклюзивногонавчання:всідітимаютьнавчатисяразомувсіхвипадках,колицевиявляєтьсяможливим,незважаючинапевнітрудощічивідмінності,щоіснуютьміжними;школимаютьвизнаватиівраховуватирізноманітніпотребисвоїхучнів,узгоджуючирізнівидийтемпинавчання;забезпеченняякісноїосвітидлявсіхзавдякивідповідномунавчальнометодичномузабезпеченню,застосуваннюорганізаційнихзаходів,розробцістратегіївикладання,використаннюресурсівіпартнерськихзв'язківзісвоїмигромадами;дітизособливимиосвітнімипотребамимаютьотримуватидодатковудопомогу,якаможезнадобитисяїмдлязабезпеченняуспішностіпроцесунавчання.Концепціяінклюзивноїосвитивідображаєоднузголовнихдемократичнихідей–всідіти–ціннійактивнічленисуспільства.Навчаннявінклюзивнихосвітніхзакладахкориснеякдлядітейзособливимиосвітнімипотребами,такідляіншихдітей,членівродинтасуспільствавцілому. Взаємодія зі здоровими дітьми сприяєкогнітивному,фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвиткові дітей зособливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвиткудемонструютьвідповіднімоделіповедінкидітямзособливимиосвітніми потребами і мотивують їх до розвитку та цілеспрямованого використання новихзнаньівмінь.Взаємодіяміжучнямизособливимиосвітнімипотребамитаіншими дітьми в інклюзивних класах сприяє налагодженню між ними дружніхстосунків.

Завдякитакійвзаємодіїдітивчатьсяприродносприйматиітолерантноставитисядолюдськихвідмінностей,вонистаютьбільшчуйними,готовимидовзаємодопомоги.Інклюзивніпідходитакожкориснідлясім’ї.Вцьомувипадкуродинидітейзособливимиосвітнімипотребамиможутьотримуватипідтримкузбокуінших батьків,воникращерозуміють,учомурозвитокїхніхдітейтиповий,авчомуатиповий,атакожберутьактивнішуучастьупроцесінавчанняівиховання.Вчителіі

нклюзивнихкласівглибшерозуміютьіндивідуальнівідмінностійособливостідітей,атакожефективнішеспівпрацюютьзбатькамитаіншимифахівцямиспеціалістамизлікувальноїфізкультури,реабілітологами,логопедами,соціальними працівникамитаін.) Інклюзивна система освіти також корисна ізсуспільної точки зору, оскільки завдяки спільному навчанню діти змалку вчатьсярозуміти і толерантноставитися до людських відмінностей.

У словнику іноземних слів «інтеграція» (від лат. Integratio – відновлення, заповнення; integer – цілий) означає об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів; процес взаємного пристосування і об'єднання.

У документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» зазначає, що «...інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах».

Інтеграція в освіті – це одна з форм навчання, при якій учні з особливими освітніми потребами основний час проводять у звичайних класах разом з іншими дітьми і якийсь час – окремо, в умовах особливим чином організованого освітнього процесу, де їм надаються встановлені освітні послуги, медична, психолого-педагогічна та соціальна індивідуалізована допомога.

Мета інтеграції в освіті – залучити дітей з різними функцыональними можливостями у вже сформоване шкільне життя і шкільну структуру, допомогти увійти у вже існуючу модель навчання. При цьому успішність інтегрованого навчання визначається, готовністю дитини до навчання в умовах освітньої школи, тобто наявністю в неї відповідного віковій нормі або близького до неї рівня психофізичного і мовного розвитку, що дозволяє дитині опанувати загальноосвітній стандарт у строки, передбачені для дітей, що нормально розвиваються.

Освітня інтеграціяє певним перехідним етапом на шляху до інклюзії, можна відзначити основну перевагу даної форми навчання – перехід учнів зі спеціалізованих в масові школи за місцем проживання. Можливість здобуття освіти без «відриву» від родини і друзів, розвиток в середовищі здорових однолітків сприяє формуванню комунікативних навичок та соціокультурної активності, що згодом може допомогти їх більш успішній адаптації та соціалізації в суспільстві.

Істотним недоліком освітньої інтеграції виступає необхідність дітей з порушенням психофізичного розвитку пристосовуватися до вимог всієї системи освіти, яка в цілому залишається незмінною, не адаптованою для навчання даної категорії учнів.

Інтеграція, по суті, припускає, що дитина з обмеженими функціональними можливостями має бути готова для прийняття її школою і суспільством, тобто відповідати стандартам системи освіти, і не враховує його індивідуальності. Тому, фізично присутня на заняттях у класах, вона фактично виключена з процесу навчання. А оскільки інтегроване навчання може бути показано лише тій частині дітей, рівень психофізичного розвитку яких відповідає або близький віковій нормі, то виникає проблема диференційованого відбору дітей для інтегрованого навчання та їх подальшого супроводу. Звідси випливає, що певна частина учнів, яка не пройшла відбір, виключається з системи навчання в масових школах, що порушує права кожної людини, незалежно від її здібностей і можливостей, на здобуття освітніх послуг за місцем проживання.

Крім цього, у багатьох освітніх установах не створені відповідні умови для реалізації моделі інтегрованого навчання, відсутній обов'язковий корекційний блок, який має функціонувати паралельно із загальноосвітнім, недостатньо фахівців, здатних надавати ефективну кваліфіковану допомогу не тільки дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й педагогам, готуючи їх методично і психологічно до роботи з інтегрованими в загальноосвітні школи дітьми з особливими освітніми потребами.

В даний час інтеграція поступово розвивається до більш радикальної концепції інклюзії. «Англійське дієслово inclusion перекладається, як утримувати, включати, мати місце у своєму складі. Тому inclusion є терміном, який відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві» [4].

«Інклюзія – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті.» [1]. Інакше кажучи, інклюзія дає можливість кожному члену суспільства зробити свій вибір з усіх аспектів повсякденного життя, дозволяє кожній людині повноправно брати участь в житті суспільства згідно з її бажанням.

«Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.» [1,10].

В основі інклюзивного навчання лежить право на освіту, проголошене ООН у Загальній декларації прав людини в 1948 році. Принцип інклюзивної освіти викладено в Саламанській декларації, прийнятій і схваленій у 1994 році 92 країнами світу: «Звичайні школи повинні приймати всіх дітей незалежно від їх фізичного, інтелектуального,

емоційного, соціального, лінгвістичного або іншого стану і створювати їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на потреби дітей «.

У розумінні ЮНЕСКО інклюзія це не лише навчання дітей з особливими потребами в єдиному загальноосвітньому середовищі, а й активна участь усіх дітей шкільного віку в повноцінному навчальному процесі, рівні можливості для здобуття якісної шкільної освіти, і, головне, можливість для всіх вчитися жити разом.

Ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей, що мають особливі освітні потреби, стає провідною в політиці більшості країн. яка забезпечує ставлення до всіх людей, але створює умови для дітей з особливими потребами.

В основі практики інклюзивної освіти лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня. Тому, інклюзивне навчання, з одного боку, має бути організоване таким чином, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини, а з іншого передбачає його самостійну активну участь у процесі отримання знань.

Всі здатні вчитися. І найкращий доказ цьому – інклюзивні школи: школи, які визнають, що нормальний розвиток не є «нормою»; школи, що враховують потреби всіх дітей та індивідуальність кожної дитини; школи, в яких кожен відчуває свою причетність і свою затребуваність; школи, в яких метою навчання є допомога дітям розвиватися і знаходити своє місце в суспільстві незалежно від потенційних здібностей і можливостей.

Визначаючи інклюзію як реформу, яка підтримує і вітає відмінності і особливості кожного учня, в Саламанській декларації наголошується, що «…школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; більш того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей…».

Можливість навчати всіх без винятку дітей в єдиному освітньому просторі означає прийняття моделі інклюзивної школи як образ дії не тільки в рамках освітньої системи, а й усього суспільства в цілому.

На відміну від інтеграції, яка передбачає адаптацію дитини до вимог системи освіти, інклюзивне навчання полягає в адаптації системи до потреб дитини. Здобуваючи освіту в умовах інклюзивного простору, діти з особливими потребами з самого початку є частиною шкільної системи і не потребують будь-якої спеціальної адаптації до неї.

Таким чином, інклюзію правомірно розглядати як більш широкий процес інтеграції, який передбачає доступність освіти для кожної дитини і розвиток загальної освіти внаслідок пристосування до різних потреб всіх дітей.

Список використанихджерел

1. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.

2. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні. URL: http://osvitportal.loda.gov.ua/inklyuzyvna_osvita_dlya_ditey_z_osoblyvymy_potreba my_v_ukraini

3. Нова українська школа. URL : http//nus.org.ua/news/u-2018-rotsi-na-inklyuzyvnu-osvitu-vydilyatpivmilyardagryven/

4**.** Тімлорман, Джоан Деппелер, Девід Харві Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі:практ.посіб. К.:2013.296с.

5. Школа для кожного: посібник / Упорядник: Байда Л.Ю. К., 2015.

6.Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». К.: Науковий світ, 2010. 20 с.

7. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

Левченко Наталія
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

Калюженко Аліна
магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УКРАЇНІ: ЗАКОНОДАВЧИЙ АСПЕКТ

В сучасних умовах розвитку соцільно-економічних відносин, все більшої актуальності набуває проблема працевлаштування молоді, попри те, що нині молоді загалом важко працевлаштуватися, молодь з інвалідністю перебуває іще в гіршому становищі. Проблема працевлаштування молоді з інвалідністю є однією із актуальних проблем в сучасному становленні справжньої соціально-правової держави.

Для молоді з інвалідністюпрацевлаштування є не лише засобом соціальної адаптації та поліпшення матеріального стану. Можливість вести активну трудову діяльність допомагає зняти безліч психологічних проблем, підвищує самооцінку і життєвий статус, зменшує бар'єри між інвалідом і оточуючими людьми. Також саме трудові доходи є додатковим фінансовим ресурсом для вирішення безліч життєвих проблем людини з інвалідністю.

Проблематика соціальної захищеності, зайнятості населення, у тому числі й молоді з інвалідністю, знаходить своє відображення у наукових працях вітчизняних науковців: Н. Борецької, І. Гнибіденко, Н. Коляденко, В. Онікієнко, Н. Павловської, Л. Чернюк, О. Андрєєвої, С. Васіна, О. Колесникової, А. Коновалова, Н. Клушина, О. Малишевої, А. Макарян, Д. Рязанова, В. Сафонова, В. Ткаченко, Ю. Хаустова, О. Леушиної, Д. Маршавіна та інших науковців.

Ефективність системи сприяння зайнятості молодих людей з інвалідністю в першу чергу забезпечується за рахунок постійного удосконалення концептуального бачення проблем інвалідності та утвердженні нового розуміння сутності та соціальних проявів інвалідності. Сучасне розуміння базується на поєднанні теоретичних положень біологічної та соціальної концепцій реабілітації. Біологічна концепція передбачає, що, по-перше, певна вада вродженого характеру, хвороба або травма є причиною ушкодження органів, яке призводить до зниження якості їх функціонування і зумовлює функціональну обмеженість. По-друге, пошкодження та функціональна неповноцінність стає причиною

несприятливої соціальної ситуації для цієї особи, що означає для неї переживання проблемності, обмеження або неможливості функціонування в суспільному житті. В межах соціальної концепції інвалідність розглядається як результат поєднання обмежених можливостей людини з непристосованим фізичним середовищем та негативним, стереотипним ставленням до неї соціального оточення[13, с. 15].

Молоді люди з інвалідністю не становлять однорідної групи. Вони можуть мати фізичні, чуттєві, інтелектуальні, психічні розлади або їхню комбінацію, що можуть бути у них як від народження, так і набутими у дитинстві, підлітковому віці або пізніше, під час навчання чи вже у період зайнятості. Інвалідність може мати як незначний негативний вплив на спроможність молодої людини працювати і бути повноцінним членом суспільства, або ж дуже відчутний, внаслідок чого виникає потреба у суттєвій підтримці і допомозі[13, с. 9].

На сьогоднішній день проблема працевлаштування молоді з інвалідністю потребує особливої уваги суспільства, так16 грудня 2009 року Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію про права інвалідів і Факультативний протокол до неї. Згідно з Конвенцією, держави-учасниці зобов'язуються забезпечувати й заохочувати повну реалізацію всіх прав людини й основоположних свобод всіма особами з інвалідністю без будь-якої дискримінації за ознакою інвалідності[13, с. 5].

Законодавством гарантовано молоді з інвалідністю право працювати на підприємствах, в установах, організаціях, а також займатися підприємницькою та іншою трудовою діяльністю, яка не заборонена законом з метою реалізації їхніх творчих і виробничих здібностей та з урахуванням індивідуальних програм реабілітації.

Згідно із Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006 р.)особа з інвалідністю - особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист[7].

Як зазначає І.Богданова, інвалід – це особа, яка має порушення здоров’я зі стійкими розладами функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм чи дефектів, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність її соціального захисту, що призводить до інвалідності[1, с. 36].

На думку С. Харченка інвалідність – це обмеження в можливостях, обумовлених фізичними, психічними, сенсорними, соціальними,

культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою в суспільство і брати участь в житті сім'ї та держави на тих же умовах, що й інші члени суспільства [1, с. 37].

Тому, враховуючи думку С. Харченка, зазначимо що інвалідність у молоді визначається як стійка соціальна дезадаптація, зумовлена хронічними захворюваннями чи патологічними станами, що різко обмежує можливість включення молоді в адекватні до її віку соціальні процеси, у зв'язку з чим вона потребує догляду та допомоги. Це значне обмеження життєдіяльності, що призводить до соціальної дезадаптації внаслідок порушень розвитку молоді, здібностей до самообслуговування, пересування, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, навчання, спілкування, трудової діяльності у майбутньому, що призводить до появи проблем у молоді з інвалідністю [1, с. 38].

Молодь з інвалідністю є група молоді, до якої належать особи у віці від 14 до 35 років зі стійкими розладами здоров'я, які не можуть бути повноцінними членами суспільства та нездатні конкурувати на ринку праці з іншими соціально активними групами населення [9, с. 88].

Проаналізувавши визначенні поняття науковців, ми вважаємо, що працевлаштування молоді з інвалідністю – це особлива група молоді від 18 до 35 років, зі стійкими розладами функцій організму, обумовлені захворюваннями, наслідками травм чи дефектів, що призводять до обмеженої життєдіяльності в суспільстві та потребують особливої допомоги працевлаштування на ринку праці.

В Україні створені всі можливі умови для реалізації інвалідів їхніх прав, зокрема, права на працю, шляхом надання їм додаткових гарантій у сфері працевлаштування. Незважаючи на це, рівень конкурентоспроможності молоді з інвалідністю на ринку праці й надалі залишається низьким. Це, на думку Н. В. Коляденко обумовлюється низкою об'єктивних і суб'єктивних причин.До об'єктивних причин відноситься:недостатній рівень професійної підготовки та кваліфікації, що пов'язано з проблемами якості освіти. Серед суб'єктивних причин виокремлюють: формування в інвалідів споживацьких установок, психологічну залежність від соціальних служб тощо, які спричиняють психологічну нездатність до професійної діяльності. Для того, щоб зайняти свою позицію на ринку праці, молоді з інвалідністю необхідна допомога «підтримуючого працевлаштування», яке характеризується надання молодим людям з інвалідністю підтримки в одержанні оплачуваної роботи та в подальшому її збереженні. Головна мета підтримуючого працевлаштування – гарантувати особі з інвалідністю отримання робочого

місця, яке відповідає вимогам щодо дотримання трудових прав працівників та охорони праці з урахуванням особистісних потреб, можливостей та здатностей [9, с. 89].

Люди з інвалідністю потребують не лише посилення державного соціального забезпечення, а й створення умов для реалізації їхнього права на працю, навчання та зайнятість. Проте, люди з інвалідністю, особливо молодь, все ще мають обмежений доступ до якісних послуг із професійного навчання, стикаються з труднощами у працевлаштуванні, не завжди одержують гідну зарплату за свою працю.

Формування та реалізація державної політики щодо осіб з інвалідністю здійснюється на основі норм Конституції України (1996 р.), Конвенції права осіб з інвалідністю (2010 р.),законів України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006 р.), «Про соціальні послуги» (2003 р.), «Про зайнятість населення» (1991 р.), «Про збір на обов'язкове державне пенсійне страхування» (1997 р.), «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування» (2003 р.),Кодекс законів про працю України (1971 р.)та інші нормативно-правові документи [2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10,11,].

Право на працю — одне з основних прав людини, визнаних міжнародними актами і чинним українським законодавством,яке поширюється й на осіб, які мають інвалідність[14, с. 13].

Будь-яка людина, що має будь-яку групу інвалідності, має право на працю. Всі громадяни України мають рівні конституційні права та свободи і є рівними перед законом. Кожна людина має право на працю, що передбачає можливість заробляти собі на життя працею, яку вона вільно обирає або на яку вільно погоджується[14, с. 13].

Права громадян, у тому числі людей з інвалідністю, на працю закріплені у ст. 43 Конституції України, у якій, зокрема, визначено, що «кожен має право на працю, що включає можливість заробляти собі на життя працею, яку він вільно обирає або на яку вільно погоджується». Держава створює умови для повного здійснення громадянами права на працю, гарантує рівні можливості у виборі професії та роду трудової діяльності, реалізовує програми професійно-технічного навчання, підготовки і перепідготовки кадрів відповідно до суспільних потреб [11, с. 16].

Разом із тим, ст. 24 Конституції України визначила, що всі громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не можу бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та

соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками [11, с. 9-10].

Право осіб з інвалідністю на працю нарівні з іншими,яке включає право на отримання можливості заробляти собі на життя працею, яку особа з інвалідністю вільно вибрала чи на яку вона вільно погодилась, в умовах, коли ринок праці та виробниче середовище є відкритими, інклюзивними та доступними для осіб з інвалідністю.

За Конвенцію про права людей з інвалідністю (2010 р.), держави - учасниці забезпечують і заохочують реалізацію права на працю, зокрема тими особами, які отримують інвалідність під час трудової діяльності, шляхом ужиття, у тому числі в законодавчому порядку, належних заходів, спрямованих, зокрема, на таке:

1) заборону дискримінації за ознакою інвалідності стосовно всіх питань, які стосуються всіх форм зайнятості, зокрема умов прийому на роботу, наймання та зайнятості, збереження роботи, просування по службі та безпечних і здорових умов праці;

2) захист прав осіб з інвалідністю нарівні з іншими на справедливі й сприятливі умови праці, зокрема рівні можливості й рівну винагороду за працю рівної цінності, безпечні та здорові умови праці, зокрема захист від домагань, та задоволення скарг;

3) забезпечення того, щоб особи з інвалідністю могли здійснювати свої трудові й профспілкові права нарівні з іншими;

4) надання особам з інвалідністю можливості для ефективного доступу до загальних програм технічної та професійної орієнтації, служб працевлаштування та професійного й безперервного навчання;

5) розширення на ринку праці можливостей для працевлаштування осіб з інвалідністю та просування їх по службі, а також надання допомоги в пошуку, отриманні, збереженні та відновленні роботи;

6) розширення можливостей для індивідуальної трудової діяльності, підприємництва, розвитку кооперативів і організації власної справи;

7) працевлаштування осіб з інвалідністю у державному секторі;

8) стимулювання наймання осіб з інвалідністю у приватному секторі за допомогою належних стратегій і заходів, які можуть включати програми позитивних дій, стимули та інші заходи;

9) забезпечення особам з інвалідністю розумного пристосування робочого місця;

10) заохочення набуття особами з інвалідністю досвіду роботи в умовах відкритого ринку праці;

11) заохочення програм професійної та кваліфікаційної реабілітації, збереження робочих місць і повернення на роботу для осіб з інвалідністю.[10].

В Україні пріоритетним напрямом інтеграції людей з інвалідністю до трудового життя визнано залучення їх до зайнятості на звичайному (відкритому) ринку праці. Відповідно до ст. 17 закону України»Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), з метою реалізації творчих і виробничих здібностей інвалідів та з урахуванням індивідуальних програм реабілітації їм забезпечується право працювати на підприємствах, в установах, організаціях, а також займатися підприємницькою та іншою трудовою діяльністю, яка не заборонена законом[5].

Своєрідним гарантом того, щоб людина з інвалідністю буде працевлаштована на роботу, яка відповідатиме його потребам, знанням, навичкам та не буде завдавати шкоди його здоров'ю, є Державна служба зайнятості України. Важливе значення в працевлаштуванні молоді з інвалідністю належить до діяльності медико-соціальної експертної комісії (далі – МСЕК), яка проводить медико-соціальну експертизу, що визначає на основі комплексного обстеження особи міру втрати здоров'я, ступінь обмеження життєдіяльності особи, групу інвалідності, причини й час її настання. На підставі врахування цих факторів МСЕК розробляє рекомендації щодо можливих видів трудової діяльності та умов праці. Такі рекомендації щодо кожної людини з інвалідністю отримали назву «Індивідуальна програма реабілітації» – це комплекс оптимальних видів, форм, обсягів, термінів реабілітаційних заходів з визначенням порядку і місця їх проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму і здатності конкретної особи до виконання видів діяльності, визначених у рекомендаціях медико-соціальної експертної комісії.

Для того, щоб працевлаштувати молодь з інвалідністю на роботу з належною оплатою праці, спеціалісти центру зайнятості, проаналізувавши індивідуальну програму реабілітації, з'ясовують види робіт, які може виконувати конкретна особа з інвалідністю. На цій підставі Державна служба зайнятості намагається підібрати людині роботу з переліку наявних пропозицій, а якщо такі відсутні – ставить особу з інвалідністю на облік і намагається працевлаштувати, як тільки з'являється необхідна вакансія [1, с. 120].

Для забезпечення раціональної зайнятості інвалідів в Україні застосовуються такі варіанти їх влаштування на роботу:

- працевлаштування на відкритому ринку праці, де робочі місця пропонуються як для осіб, які не мають інвалідності, так і для осіб з інвалідністю;
- працевлаштування на спеціалізованих підприємствах, заснованих громадськими організаціями інвалідів. Головна мета цих підприємств полягає в наданні можливостей інвалідам займатися корисною діяльністю й готувати їх, наскільки це можливо, до роботи на відкритому ринку праці;
- працевлаштування на соціально-економічних підприємствах із транзитними та постійними робочими місцями, які створені на базі міжрегіональних центрів професійної реабілітації інвалідів.

Для залучення до зайнятості інвалідів на відкритому ринку праці на законодавчому рівні розроблено механізм, який передбачає:

- установлення для підприємств (установ, організацій) усіх форм власності фізичних осіб, які використовують найману працю, нормативу робочих місць для працевлаштування інвалідів;
- надання фінансової допомоги роботодавцям на створення робочих місць для працевлаштування інвалідів[12, с. 118].

Основними симптомами, які свідчать про характер проблеми працевлаштування, є:

- дискримінація осіб з інвалідністю на ринку праці. Незважаючи на формальну заборону дискримінації в національному законодав- стві, на практиці особи з інвалідністю не завжди сприймаються як фахівці чи професіонали. Переважно їхнє місце праці пов’язане із малокваліфікованою роботою. Просування по службі супроводжується певними перешкодами. Прослідковуються й прояви дискримінації за ознакою стану здоров’я, зокрема політика зайнятості не враховує ступеню втрати здоров’я, що має наслідком гірше становище осіб з інвалідністю першої групи, порівняно із особами з інвалідністю другої та третьої груп. Крім того, не здійснюється захист осіб, порушення здоров’я яких визначає їхнє гірше становище порівняно з іншими особами з інвалідністю. Це особи із психосоціальними та інтелектуальними порушеннями
- пропоновані послуги у сфері професійної орієнтації та професійної реабілітації для осіб з інвалідністю не відповідають вимогам ринку праці. Крім того, не зважаючи на формальне декларування забезпечення права на освіту, особи з інвалідністю й далі наражаються на численні перешкоди, пов’язані із відсутністю безперешкодного доступу до

навчальних закладів, відсутністю розумного пристосування для здобуття освіти[15, с. 9].

Відповідно до ст. 19 закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), для підприємств, установ, організацій, в тому числі підприємств громадських організацій інвалідів, фізичних осіб, які використовують найману працю, з чисельністю працюючих 8 та більше осіб, встановлюється норматив робочих місць встановлюється в розмірі 4,0 % від середньооблікової чисельності штатних працівників облікового складу на рік, а якщо працює від 8 до 25 осіб, – у кількості одного робочого місця. Норматив робочих місць поширюється як на державний, так і на приватний сектори економіки, а також на підприємства й організації громадських організацій інвалідів.

Згідно з чинним законодавством, роботодавці самостійно здійснюють працевлаштування інвалідів відповідно до нормативів робочих місць. Виконанням нормативу робочих місць вважається працевлаштування інвалідів, для яких це місце роботи є основним[12, с. 118].

Трудова діяльність відіграє особливу роль у процесі інтеграції молоді з інвалідінстю до суспільного життя. Вона є тим фактором, що дає змогу молоді з інвалідністю покращити свій матеріальний добробут та забезпечити повноцінну реабілітацію.

У сфері зайнятості та забезпечення працевлаштування молоді з інвалідністю в Україні проблеми зумовлені такими факторами:

- незбалансованістю між наявною серед інвалідів робочою силою і потребою в ній роботодавців;
- низькою мобільністю інвалідів;
- низьким рівнем професійної підготовки значної частини контингенту працездатних інвалідів, що знижує їх конкурентоспроможність на ринку праці;
- слабкою соціальною захищеністю інвалідів і відсутністю зацікавленості роботодавців у прийомів їх на роботу.

У певної частини молоді з інвалідністю спостерігається недостатній рівень мотивації до праці – і саме це є однією з головних перешкод до забезпечення їхньої трудової реабілітації та зайнятості, адже цим людям порівняно з іншими необхідно подолати більше перешкод, прикласти більше зусиль для того, щоб працевлаштуватися і працювати. Отже, і мотивація до праці в них має бути вищою, ніж у інших.

Орієнтовний перелік взаємопов'язаних мотивів трудової діяльності, що можуть бути важливими для молоді з інвалідністю, може бути виокремлено:

- покращення матеріального стану;
- можливість спілкування з колегами по роботі;
- відчуття належності до трудового колективу;
- можливість самореалізації, отримання задоволення до праці;
- відчуття корисності іншим людям;
- зміну соціального статусу людини з інвалідністю отримання підстав для соціального визнання, самоповаги;
- можливість кар'єрного зростання;
- тощо. [9, с. 104-105].

Проаналізувавши наукову літературу, можна стверджувати, що працівник з інвалідністю, як правило, має сильнішу мотивацію до збереження роботи, ніж інші працівники, отже, за рівних умов він надійніший, відданіший підприємству та менш схильний до зміни місця роботи. Працівники з інвалідністю ймовірніше «вкладатимуть душу» у свою працю, оскільки для них пов'язані з роботою соціальні контакти й соціальний статус часто є важливішими, ніж для інших працівників підприємства.

Отже, трудова діяльність є основним способом інтеграції, завдяки якому молодь з інвалідністю стає частиною соціально-суспільних відносин,позбавляється від психологічного бар'єру і самоствердкується як особистість. Проте в умовах реалій соціально-економічного становища України процес соціалізації молоді з інвалідністю уповільнений та має певні перешкоди на шляху досягнення соціального забезпечення. Через наявні обмеження молодь з інвалідністю відчуває різного роду труднощі в пошуку відповідного місця роботи і потребують правової підтримки держави. На практиці працевлаштування молоді з інвалідністю – досить тривалий і складний процес із безліччю перешкод, але створення безбар'єрного середовища, підвищення рівня освіти для молоді з інвалідністю допоможе вирішити проблему працевлаштування.

Список використаних джерел

1. Верховод І. С. Система соціально-професійної реабілітації та працевлаштування інвалідів в Україні: монографія. Мелітополь: ТОВ «Колор Принт», 2010. 156 с.

2. Закон України «Про загальнообов'язкове державне пенсійне страхування». 2003. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1058-15.

3. Закон України «Про зайнятість населення». 2013. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5067-17.

4. Закон України «Про збір на обов'язкове державне пенсійне страхування». 1997. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/400/97-%D0%B2%D1%80.

5. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». 1991. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12.

6. Закон України «Про соціальні послуги». 2003. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19.

7. Закон України. «Про реабілітацію інвалідів в Україні». 2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15.

8. Кодекс законів про працю України: чинне законодавство зі змінами та допов. (ОФІЦ. ТЕКСТ). К.: ПАЛИВОДА А. В., 2016. 120 с. (Кодекси України)

9. Коляденко Н. В. Теоретико-методичні основи та інструментарій сприяння розвитку трудової активності й конкурентоспроможності інвалідів на ринку праці : монографія. К. : ІПК ДСЗУ, 2014. 234 с.

10. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 2010. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

11. Конституція України: чинне законодавство зі змінами та допов. станом на 5 січня 2017 р.: (ОФІЦ. ТЕКСТ). К.: ПАЛИВОДА А. В., 2017. 76 с. (Закони України)

12. Національна доповідь «Про становище осіб з інвалідністю в Україні» // Міністерство соціальної політики України Державна установа науково-дослідний інститут соціально-трудових відносин. 2012. URL :file:///C:/Users/User/Desktop/REP0000749%20(1).PDF.

13. Маршавін Ю.М., Маршавін Д.Ю., Судаков М.В.,. Бондарчук Л.В. Працевлаштування молоді з інвалідністю: навч. посіб. / за заг. ред. Ю.М. Маршавіна. К. : ІПК ДСЗУ, 2010. 184 с.

14. Працевлаштування та зайнятість людей з інвалідністю. 2010. URL: https://www.dcz.gov.ua/sites/default/files/imce/oon.pdf.

15. Пропозиції до політики щодо працевлаштування осіб з інвалідністю. 2017. URL: https://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/DisabledPolicy.pdf.

Скочко Максим
аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ СІЛЬСЬКОМУ НАСЕЛЕННЮ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

В процесі історичного становлення суспільства є необхідність вивчення проблем, які можуть виникнути під час здійснення аналізу відповідних напрямків розвитку.

Соціальні зміни, які відбуваються в Україні, курс держави на створення соціальних служб для населення, становлення різноманітних соціальних організацій змушує звертатись до багатого історичного досвіду соціальної роботи [17, с. 117-123].

Історія створення і формування основних ідей, підходів, концептів, мети, принципів, технологій, методів і засобів соціального практикування давняя і ґрунтується на поступовому розвитку й удосконаленні уявлень соціуму та окремих особистостей про зміст, структуру, особливості людинознавчої діяльності, про способи налагодження ситуативної соціальної взаємодії.

Як зазначала О. Сухомлинська, «Проблема періодизації розвитку будь-яких явищ, тобто визначення певних періодів, – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання. Вона потребує досконалого знання про об’єкт дослідження, про суміжні з ним науки, розвиненого наукового світогляду того, хто береться за цю складну справу» [19, с. 47].

Система соціальної допомоги пройшла шлях від філантропного підходу в підтримці соціально вразливих верств населення, людей, які потрапили у ту чи іншу скрутну життєву ситуацію, до появи такого виду професійної допомоги, як соціальна робота, що призначена створювати ґрунтовні умови не тільки для соціального забезпечення громадян, а й для розвитку їхніх можливостей і вміння вибудовувати своє життя, мобілізовувати внутрішні ресурси у здоланні життєвих криз і колізій, позитивно самореалізуватися у громадянському та особистому повсякденні [21, с. 8].

Проблему соціальної допомоги, виникнення та розвитку соціального захисту досліджували такі вчені як Е. Лібанова, Н. Болотна.

Трансформацію ролі держави у забезпеченні добробуту громадян відображено у працях О. Іванової, О. Макарова, С. Злупко, Й. Радецького, Н. Сайко [13, с. 228–232], які також у своїх роботах приділяли увагу дослідженню теоретичних засад та історичним витокам соціального захисту населення [18, с. 60-64].

За роки незалежності опубліковано цілу низку монографій, статей, присвячених історії селянства України. В більшості із них історія селянства розглядається в соціально-економічному чи політичному аспектах, має місце намагання осмислити історичний шлях України. Це стосується історичних праць В. Верстюка [1], В. Даниленка [5], Я. Грицака, В. Калініченка, О. Каденюка, С. Корновенка, С. Кульчицького, В. Марочка, А. Морозова, О. Реєнта, В. Солдатенка, І. Фаренія, Ф. Турченка та інших.

Історію розвитку соціальної педагогіки, соціальної роботи досліджували І. Звєрєва [6], А. Капська [8], Н. Коляда, О. Кравченко[9, с. 182-192], А. Фурман [20, с. 3-7], В. Поліщук [12], О. Шевчук [22, с. 87-95], О. Сухомлинська, Л. Березівська та інші, де здійснювали аналіз соціальної роботи.

Питанням організації соціальних послуг в сучасній громаді присвячені і праці О. Безпалько, І. Звєрєвої [7], А. Капської [8], Т. Семигіної [14],В. Сидорова [16] та ін.

Але у більшості праць предметом дослідження були процеси формування та функціонування системи соціального захисту в світі в цілому. Натомість недостатньо висвітленими залишаються питання становлення та розвитку організаційних засад соціального забезпечення на теренах України [18, с. 60-64].

Мета статті: на основі теоретичного обґрунтування наукової проблеми охарактеризувати історичні аспекти розвиткусоціальної допомоги сільському населенню на українських землях.

Історія розвитку соціальної допомоги сільському населенню бере свій початок з давніх часів.

Особливістю слов'янських предків була відкритість, згуртованість, високе почуття обов'язку перед громадою. У сучасному суспільстві відзначається втрата цих якостей, тому досвід вивчення періоду найдавніших слов'янських громад цікавий і актуальний у наш час.

У результаті проведеного дослідження встановлено різні форми допомоги і взаємодопомоги у давніх слов'янських общинах.

Перші з них – *культові форми допомоги і підтримки.* Серед культових форм допомоги у наших пращурів, перш за все, слід назвати

поклоніння певним предметам, що мали сакральні властивості, зокрема колу (колесу). Воно означало, перш за все, оберігання від злих духів, було символом певної цілісності, стабільності і ґрунтовності [21, с. 25-26].

Наступні – *общинно-родові форми допомоги й захисту в межах роду, сім'ї, поселення.* В цей час існували як індивідуальні, так і колективні форми підтримки та захисту. Допомога надавалась людям похилого віку, сиротам, вдовам (індивідуальна форма захисту), а також родині, сусідській громаді, цілому роду (колективний захист) [4, с. 34-35].

Далі були *господарські форми допомоги і взаємодопомоги.*В основі їх лежать будь-які форми солідарності. У їх основі лежить «усяка взаємовиручка», в економічному розумінні форма обміну, що зародилася у первісній громаді з появою у ній поділу за працею та особистою власністю. Ранні форми допомоги та взаємодопомоги спочатку мали ритуальний характер і до XIX ст. зберігалися у вигляді народних свят [4, с. 36-37].

Благодійність – не тільки допоміжний засіб благоустрою суспільства, але й умова особистого морального здоров'я. Милостиня потрібна більш «ніщелюбцю», ніж самому жебракові. Для благодійника жебрак був духовним благодійником, кращим Богомольцем. Бідні люди вважалися тими, хто є ближче до Бога. Давня Русь розуміла і цінувала тільки особисту, безпосередню благодійність, що подається з руки в руку, потай від стороннього погляду.

Благодійнику потрібно було на власні очі бачити людську потребу, яку він полегшував, щоб отримати душевну користь. Потребуючий повинен був бачити свого благодійника, щоб знати за кого молитися. Багаті люди та можновладці сподівалися врятуватися, відкупити свої аморальні вчинки та політику подачею милостині біднякам.

Благодійник, «христолюбець» не стільки думав про те, щоб доброю справою підняти рівень суспільного благополуччя, скільки про те, щоб підняти рівень власної духовної досконалості. При такому погляді на благодійність допомога бідним була справою окремих осіб, які переймалися ідеями християнської моральності, а не включалась в коло державних обов'язків.

Отже, відмінна риса благодійності тієї епохи – «сліпа» роздача милостині. Подаючий не цікавився, чому жебрак її потребує. Просить людей – значить, треба йому подати, не пристаючи з розпитуваннями [3].

В історії соціальної допомоги Київської Русі слід розрізняти два періоди. Перший – пов'язаний з поширенням християнства в Київській Русі. Він умовно визначається з часу хрещення Володимира Великого до II

пол. XII ст. утворенням князівств і поширенням християнства на околицях східнослов'янських земель.

Другий етап – з другої половини XII ст. до XII ст. включно, коли благодійницькі функції князя поступово злилися з церковно-монастирськими формами опіки.

Давньоруське суспільство, приймаючи християнство, з розумінням прийняло другу з основних заповідей – про любов до ближнього. Своє вираження вона отримала в роздачі милостині. Ідея милостині лежала в основі практичної моралі. Потреба в цьому виховувалася усіма тодішніми засобами духовно-моральної педагогіки.

Церковно-монастирська благодійна діяльність сконцентровувалася на допомозі при монастирях, церквах. Там були одні з перших притулків для нужденних. Парафіяльна благодійність була відкритою, в ній зосереджувалось все общинне, громадське і церковне життя. Діяльність парафій не обмежувалась тільки наданням допомоги калікам, злидарям, вони здійснювали найрізноманітнішу допомогу – від матеріальної допомоги до виховної та духовної. Парафія також була територіальною адміністративною одиницею. До особливо значимих форм парафіяльної благодійності можна віднести кредити з церковної казни грошей, хліба, насіння, які надавались окремим особам, а також громаді, часто під заставу майна [4, с. 46-50].

У XIV перший половині XVII ст. розвиваються три основні форми соціальної підтримки знедолених: 1) монастирська система підтримки; 2) державна система допомоги; 3) перші світські прояви благодійності.

Починаючи з XIV ст. (другої половини) відбувається об'єднання земель навколо монастирів. Пов'язано це зі зміною характеру монастирського управління - починається переорієнтація життєдіяльності монастирів, які тепер ставлять перед собою, передусім, розв'язання господарських завдань. Це перетворює монастирі у самостійні феодальні вотчини. Монастирі-вотчини замінили ктиторські монастирі, які засновувалися князями та єпископами.

Інститут удів у цей час отримує правове визнання. Це дозволяло вдовам доживати віку в монастирях з гарантованим забезпеченням. Багато заможних жінок (княгині, боярині) або їхні чоловіки спеціально будують монастирі для проведення решти життя в їх стінах. Постриги (у черниці) стали поширеним явищем серед жіноцтва, шлях до монастиря був відкритий для жінок усіх суспільних станів.

Ктиторські монастирі у цей період ще існують, але знаходяться зазвичай у містах, а монастирі-вотчини розвиваються за їхніми межами.

їхній інтенсивний розвиток пов'язаний з тим, що на початку вони були більш відкритими помічними системами для всіх бажаючих. Вони масово скуповували землі і ставали великими землевласниками. Тим самим монастирі як суб'єкти допомоги та підтримки набували сильних і могутніх функцій, тобто функцій, які раніше мали лише князі.

Селяни із задоволенням приєднувалися до монастирських маєтків, бо тут вони мали значно кращі умови життя – звільнялися від податків, від юрисдикції місцевої влади, від проїжджих княжих чиновників, яким треба було давати вози, коней, корми, провідників. Крім цього, на старості їм забезпечували притулок у монастирі зі статусом ченця або «більця» (не посвяченого у ченці, але проживаючого у межах монастиря, під його захистом). Це було своєрідним страховим полісом, але для його отримання треба було зробити певний внесок у монастирську скарбницю[4, с. 50-51].

Протест українського народу проти національного, релігійного та соціального гніту трансформувався в особливе військове, державне, політичне, культурно-історичне та педагогічне явище – козацький рух. Запорізька вільна республіка започаткувала самобутні зразки благодійних установ та прояви соціальної опіки.

Українське козацтво виникло у XVI ст. як народність із своїм особливим характером, яка самостійно колонізувала широкі степові простори. У козацькому братстві всі були рівні. Навіть ватажок, наділений диктаторською владою, носив одинаків одяг з іншими членами громади.

Козацький рух викликав до життя унікальне для всієї світової культури явище – козацьку педагогіку, основними завданнями якої стали: підготовка фізично-загартованих з міцним здоров'ям мужніх воїнів-захисників рідного народу, виховання у молоді українського національного характеру та світогляду, формування високих лицарських якостей, пошану до старших людей, прагнення бути милосердними.

Поступово у суспільну тканину Запорізької Січі проникла соціальна нерівність. Декларована звичаєвим правом теза про рівні можливості усіх членів запорізького товариства у реальному житті виглядала у кращому випадку як утопія.

Отже, саме у діяльності Запорізької Січі виразно простежуються два провідні напрями суспільної опіки, що мали місце у XV-XVII ст.: особиста благодійність та громадська при збереженні і заохоченні філантропічної функції церкви [23].

У період Українського Відродження здійснювалися світські підходи до опіки над вразливими верствами населення. Отримала поширення приватна благодійність. Очевидно, на Україні досить живучими

залишились благодійницькі традиції споруджувати церкви, школи, лікарні, бібліотеки, започатковані князями Київської Русі. Сповідуючи ідеї людинолюбства, а, можливо, прагнучи увічнити своє ім'я в історії рідного народу чи протистояти польській шляхті, захищаючи станові інтереси, українські князі, гетьмани, козацька старшина Запорізької Січі та інші покровителі розвитку церкви, освіти та культури будували споруди, що принесли славу Україні.

Серед українського панства були меценати-піонери українського друкарства і шкільництва. Проте вони були швидше винятками.

Завдяки діяльності українських меценатів були закладені школа підвищеного типу в Острозі та Києво-братська колегія, що у 1701 р. отримала офіційний статус Академії.

Острозька школа-академія є однією з перших шкіл вищого ступеня в Україні і найвизначнішою серед православних навчальних закладів XVI-XVII ст., що їх відкривали українські магнати. Вона була організована князем Острозьким на його кошти у 1576 р. Від заснування їй призначалась відповідальна історична роль – протистояти колонізаторському впливові на українську та білоруську молодь католицько-єзуїтських навчальних закладів [4].

З 80-х років XVI століття – до початку XVIII триває розвиток благодійності в Україні. У той час починають засновуватися та активно діяти братства, які відкривали школи й шпиталі для бідних та утримували їх за власний кошт.

Братства – це загальнонаціональні організації, що створювались навколо церкви, сприяючи культурно-національному відродженню, світські організації, які відстоювали релігійні, політичні, національні, культурні, станові права українців. Їм належали великі заслуги у справі збереження української православної традиції, у становленні громадянського суспільства, його етнонаціональної консолідації, у підвищенні рівня освіти і культури.

У 80-х роках XVI століття було створено найвпливовіше перше Львівське Успенське Ставропігійне братство, члени якого розгорнули широку діяльність: придбали друкарню, відкривали школи.

XVIII-XIX ст. – характеризується всебічним розвитком меценатства та спонсорства у сферах культури й освіти не лише «за покликом душі», а й для популяризації своєї персони в суспільстві.

На цьому етапі вагомий внесок у розбудову культури зробили Дмитро Трощинський (у Кибенцях заснував приватний театр, у місті Кагарлику побудував палац, заснував бібліотеку, посадив великий парк,

підтримував молодь у здобутті освіти, став одним з ініціаторів видання «Енеїди» І. Котляревського); Єлизавета Милорадович (очолювала та утримувала у своїй садибі Добродійне Товариство в Полтаві).

Відомий діяч періоду – Григорій Галаган. Він відкрив у Прилуцькому повіті Сокиринське ощадно-позичкове товариство; 1876 року склав детальний план початкового навчання, який був цілком прийнятий земством і завдяки якому Прилуцький повіт за кількістю учнів займав у 1870-1980-х роках перше місце в Полтавській губернії; пожертвував садибу в с. Дігтярях для побудови ремісничого училища на 100 чоловік з відділами: столярно-токарним, ковальським, слюсарним і модельно-ливарним. Пам'яті померлого сина Павла відкрив колегію Павла Галагана у Києві (1871). Це училище існує і сьогодні [22, с. 87-95].

XIX – початок XX ст. вважається «золотою добою» українського благодійництва з огляду на значну кількість меценатів.

Це було спричинено активізацією суспільно-культурної діяльності в Україні через соціально-економічні перетворення: скасування кріпацтва, розвиток ринкових відносин та підприємництва, що є свідченням зародження в Україні підвалин громадянського суспільства. У той період були створені перші благодійні організації. В. Дідушицький, А. Потоцький, Л. Сапега в 1870-1880-х роках у Львові заснували доброчинну організацію імені К. Шайнохи задля допомоги науковцям та літераторам. У той час при товаристві святої Терези створювались доброчинні заклади: жіночий виправний дім (заснований 1850 року), швацька майстерня, школа-інтернат для дівчат (1858), шпиталь для бідних дітей Святої Софії (1860-1878). Меценати та благодійники активно допомагали школам, лікарням, піклувалися про жебраків, покинутих дітей, безпритульних, глухонімих, людей похилого віку, хворих. Здійснювалися численні пожертви закладам освіти через духовні заповіти, стипендіальні фонди, благодійні організації та земства [2, с. 38-42].

З революцій та громадянської війни Україна вийшла ослабленою економічно, маючи непоправні людські втрати. У цей історично важкий період було організоване Українське товариство ЧервоногоХреста. Це відбулося в Києві на з'їзді, що проходив 15-18 квітня 1918 року у приміщенні Марійської общини (вул. Маріїнсько-Благовіщенська, 75). У його роботі взяли участь представники Союзу міст і медико-санітарних організацій Союзу земств. Під час голоду 1921–1923 років Товариство організувало сотні безкоштовних їдалень, надало селянам мільйони продовольчих пайків.

У перше радянське десятиріччя законодавчо було закріплено повне соціальне забезпечення працівників при всіх видах втрати працездатності, а також уперше у світі визначено захист від безробіття. Необхідно надати належне владі, що декларовані соціальні права реалізовувалися практично, хоча, зрозуміло, рівень соціального забезпечення не міг бути високим, що було зумовлено як внутрішніми, так і зовнішніми факторами становлення нової соціально-економічної системи [10].

Добре подбали організатори Голодомору й про те, щоб не допустити виїзду українських селян за межі України, як це було під час голоду навесні 1932 року, коли люди масово їхали в Росію та Білорусію. Аби не дати можливості їм вижити, приймається ряд заходів. Зокрема, на початку 1933 року було вирішено кардинально посилити блокаду українських сіл. У результаті всю територію України оточили військами, заборонили продаж квитків селянам за межі України, попередили їх, що за виїзд без дозволу навіть у сусідній район – арешт, ліквідували в селах будь-яку торгівлю. У такий спосіб українські села були перетворені в концтабори.

На тих українських селян, яким у пошуках хліба все ж таки вдавалося перетнути кордон, полювали, як на диких звірів. У російських селах українці просили не дати, а продати борошна чи зерна.

Отже, ті, хто організував цю чорну справу, дочекалися: українське село почало вимирати. Одні люди пухли, інші висихали на тріску і падали, як мухи. Особливо жахливих розмірів набрав Голодомор ранньою весною 1933 року і тривав до нового врожаю. Тоді щодня помирало 25 тисяч людей, щогодини – 1000 чоловік, щохвилини – 17. Трупи лежали по хатах, під тинами, на дорогах [21, с. 70].

З початком війни 1941–1945 років виходить низка наказів стосовно соціального забезпечення родин фронтовиків. Перший з них датовано червнем 1941 (на четвертий день після початку війни), що регламентував порядок виплати грошової допомоги родинам фронтовиків. У 1942 року внесено уточнення у цей порядок, а в 1943 прийнято постанову Раднаркому СРСР «Про пільги для родин військовослужбовців, які загинули та пропали безвісти на фронтах Вітчизняної війни».

Інший комплекс тогочасних проблем – соціальна допомога тасоціальна реабілітація поранених. Восени 1941 року створюються комітети допомоги з обслуговування хворих та поранених бійців Червоної Армії. У 1942 Державним комітетом оборони організовано будинки для інвалідів Великої Вітчизняної війни (пізніше перетворені в трудові інтернати). У них скалічені вояки готувалися до подальшої трудової

діяльності, отримували той чи інший фах, проходили перепідготовку. Водночас нових рис і масштабів набувають у цей час і проблеми охорони дитинства та опікування сиротами.

У 1949 році НКСЗ перейменовано на Міністерство соціального забезпечення, а наприкінці 50-х починається новий етап розвитку названого забезпечення в СРСР. У 1956 році Верховна Рада приймає Законпро державні пенсії, за яким розширюється коло осіб, яким надається пенсія, окремо створюється законодавство про соціальне забезпечення, започатковується загальне державне пенсійне забезпечення працюючих, яке завершується прийняттям у 1964 році Закону про пенсії та грошову допомогу членам колгоспів. Розмір пенсій за віком для більшості колгоспників був дуже далекий від прожиткового мінімуму.

На усіх громадян СРСР поширювалося безкоштовне медичнеобслуговування, хоча у різних регіонах і місцях воно було зовсім не однакової якості. На рівні клінік Заходу медичні послуги і засоби отримувала безкоштовно лише партійна верхівка та члени її родин.

Характерною особливістю соціально-економічного розвитку СРСР 50-90-х років було підвищення ефективності і якості роботи у всіх галузях народного господарства. Це безпосередньо стосувалося питання раціонального спрямування засобів соціального забезпечення, а також підвищення економічної відповідальності виробничих колективів за найбільш ефективні витрати ресурсів.

Соціальна політика Радянського періоду була спрямована на підвищення матеріального і культурного рівня життя усіх груп населення, в тому числі сімей з дітьми, пристарілих людей, інвалідів, тимчасово непрацездатних робітників. Вступ країни у період так званого розвинутого соціалізму характеризувався прискоренням процесів вдосконалення системи пенсійного забезпечення, а також інших видів і форм соціального страхування і соціального забезпечення населення [11].

Проголошення суверенітету України поставило перед новою державою завдання реформування системи соціального забезпечення, створення дієвої моделі соціального захисту населення та умов для розвитку громадянського суспільства. Саме в 1990-х роках у країні почали активно створюватися різноманітні державні соціальні служби, територіальні центри з обслуговування самотніх людей похилого віку та інвалідів, які виникли практично в кожному районі. Так само набули поширення соціальні служби для молоді, які спершу були зорієнтовані на соціальну педагогіку й масову роботу із цією віковою категорією населення. Майже ніхто з працівників соціальних служб не мав як

ґрунтовної фахової освіти, так і відповідної соціально-психологічної компетентності.

Водночас у цей період стартового державотворення відроджуються благодійність і волонтерство. Відбувається розвиток громадських організацій та груп самодопомоги; створюються клуби й денні центри для дітей-інвалідів та їхніх батьків, для людей із проблемами психічного здоров'я, для наркозалежних тощо. Ці недержавні заклади потребували порад фахівців щодо організації корекційної, адаптаційної роботи персоналу. Крім того, середині 1990-х років властива тенденція до створення недержавних соціальних служб у громадах (прикладом тут є хеседи, які обслуговують людей літнього віку в єврейських громадах, а також київська організація «Джерела», що просуває ідею догляду в громаді для людей із розумовою відсталістю) [15, 46-86].

Окрім традиційних будинків-інтернатів, тобто стаціонарних закладів, на рубежі століть почали з'являтися так звані територіальні центри – напівстаціонарні та нестаціонарні заклади. До того ж під впливом фахівців Заходу із соціальної роботи, різноманітних європейських та американських проектів, а також з появою в Україні соціальної роботи як фахової діяльності, набули розвитку принципово нові для країни соціальні служби і почали надаватися нові соціальні послуги. Так територіальні центри і відділення соціальної допомоги вдома домінують за останнє десятиліття в наданні послуг літнім людям через державні органи соціального захисту. Кількість цих закладів постійно збільшується.

У маленьких містах та у сільській місцевості практично немає системи комплексного обслуговування підопічних. Тому тут соціальними працівниками базового рівня надаються нужденним лише окремі види допомоги [21, с. 110-111].

У кінці XX – на поч. XXI ст. в Україні з'явилися об'єктивні чинники змін у системі соціальної допомоги. Розпад Радянського Союзу, неспроможність його політичного та економічного механізмів забезпечувати подальший розвиток суспільства, здобуття Україною статусу незалежної держави викликали потребу створення нового суспільства й нових механізмів соціально-економічного регулювання в економічній, політичній, соціальній та гуманітарній сферах. Україна потребує нововведень, які мають створити міцне підґрунтя для становлення високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю, демократичної правової держави, її інтегрування у світовий економічний процес як країни з конкурентоспроможною економікою, здатною

вирішувати найскладніші проблеми свого соціально-економічного розвитку.

Формування сучасної системи соціального захисту в країні пов'язане з переходом від командно-планової економічної системи до ринкової. Тому поняття «соціальний захист» у нашій країні почало широко вживатися тільки на цьому етапі, хоча в тій чи іншій формі соціальний захист завжди був властивий суспільству.

Потреба саме в соціальному захисті зумовлена природою ринкової економіки, яка не в змозі забезпечити своїм суб'єктам гарантований дохід і зайнятість. Сукупність факторів спричинили суттєві відмінності в рівні доходів, стану здоров'я, обсязі задоволення потреб населення. Зменшити негативний вплив таких факторів на рівень життя певних прошарків населення й має соціальний захист.

На середину 2010-х років система соціального захисту в Україні загалом продовжувала зберігати окремі риси старої системи й за своїми параметрами не відповідала передовим системам соціального захисту країн Європейського Союзу. Реформування її проводять несистемно: воно не має цілеспрямованого характеру, не спирається на збалансованість розвитку національної економіки й соціальних зобов'язань держави. [4].

Сьогодні Україна переживає складні часи у багатьох аспектах суспільного життя – економічному, політичному, правовому, соціальному, світоглядному. Прискореними темпами особистісного уточнення набуває національна ідентичність населення: все більше українцями вважають себе не лише рідномовні громадяни, а й російськомовні, багато з яких виявляють неабиякий патріотизм на Сході [21, с. 120-121].

Отже, соціальна допомога пройшла досить складний шлях змін від філантропного підходу до появи професійної допомоги. Вивчення та узагальнення цього досвіду зараз є актуальним як в науковому плані, так і в практичному застосуванні.

Подальшого розгляду потребує висвітлення особливостей соціальної роботи в українському селі за умов глибокого теоретичного осмислення і конкретних практичних рекомендацій, апробованих досвідом і самим життям.

Список використаних джерел

1. Бануца А.В., Бунятян К.П., Ващук Д.П., Верстюк В.Ф. та ін. Історія українського селянства. Нариси в 2-х т. Т. 1. К.: Наук. думка, 2006. 632 с.

2. Рощина Л.О. Благодійна діяльність українських братств. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2009. № 1. С. 38-42.

3. Голимба В.І. Історія благодійництва в Україні. К., 2002. 258 с.

4. Горілий А.Г. Історія соціальної роботи в Україні. Тернопіль: ТАНГ, 2001. 191 с

5. Даниленко В.М., Романюк І.М. Українське село в добу реформ М. С. Хрущова. *Історія українського селянства*. К., 2006. Т. 2.

6. Звєрєва І. Д., Кузьмінський В. О., Кияниця З. П., Петрочко Ж. В. та ін. Соціальний супровід сімей, що опинились у складних життєвих обставинах: Методичний посібник. Київ: ДЦССДМ. 2007. 84 с.

7. Звєрєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика. Монографія. К.: Правда Ярославичів, 1998. 333 с.

8. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. Київ: УДЦССМ, 2001. 219 с

9. Кравченко, О. О. Навчальна дисципліна «Історія соціальної роботи» у процесі професійного становлення майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 24 (І том). С. 182-192

10. Лукашевич М.П., Семигіна Т.В. Соціальна робота (теорія і практика): підручник. К.: Каравела, 2011. 368 с.

11. Мигович І. І. Соціальна робота (вступ до спеціальності). Ужгород, 1997. 180 с.

12. Поліщук В. А. Соціальна педагогіка як наукова основа здійснення соціальної політики сучасного українського суспільства. Педагогічний дискурс. 2007. 78 с.

13. Сейко Н. А. Доброчинність у сфері освіти в Україні (XIX – початок XX століття) : Київський учбовий округ : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. С. 228–232.

14. Семигіна Т. Робота в громаді: практика й політика. К.: Видавничий дім „КМ Академія», 2004. 180 с.

15. Сидоров В. Ролі та функції соціальних працівників. Соціальна робота в Україні:перші кроки / за ред. В.І. Полтавця. К.: Києво-Могилянська Академія, 2000.

16. Сидоров В.Н. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход. Винница, 2006. 404 с.

17. Рощина Л.О. Соціальна допомога на українських землях в литовсько-польську добу. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2009. № 4. С. 117-123.

18. Стопчак А. Ю Історичні аспекти виникнення та еволюції соціального захисту населення в Україні. *Вісник Хмельницького національного університету.* Серія : Економічні науки. 2010. № 1. Т1. С. 60-64.

19. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.

20. Рощина Л.О. Формування радянської системи соціального забезпечення у 20-30-і роки XX ст. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 2. С. 3-7.

21. Фурман А.В., Підгурська М.В.Історія соціальної роботи: навчальний посібник . Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 174 с.

22. Шевчук О. Історія створення Колегії Павла Галагана. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. Вип. 1. С. 87-95.

Молоченко Інна

аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ В НАДАННІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ЛЮДЯМ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Проблема надання соціальних послуг людям з інвалідністю є досить актуальною, тому що реабілітація таких людей є ключовим аспектом у відновленні повноцінного життя. Тож якісно це зробити можна за допомогою різних соціальних послуг. Все дедалі більше громадських організацій беруть на себе такі обов'язки та успішно їх виконують. Аналіз їх діяльності та висвітлення досвіду дозволить розширити уявлення про надання ними соціальних послуг. Що дає надію на більш повне включення їх в загальнодержавну систему соціального захисту.

Вивченням громадських організацій, їхньої діяльності та соціальної ролі у суспільстві займались: Бєлоусова Н., Васильченко О., Віхляєв М., Грицай І., Гуляєва М., Жовніренко П., Кабаченко Н., Каштан С., Кобилянська Л., Коломоєць Т., Кравченко О., Мигович І., Новохацький Д., Павлюченко О., Перегудова Т., Рассказова О., Семигіна Т., Слюсаренко В., Ткачук А., Черкашина Т., Шевцов А., Шевченко М., Шевчук П.

Мета: Вивчити досвід діяльності громадських організацій людей з інвалідністю, вплив їх на систему соціального захисту населення та узагальнити рекомендації для розвитку громадських організацій у цій сфері.

Наразі наша держава переживає етапи реформування всіх сфер діяльності, що спровоковано високими вимогами європейського суспільства, та впровадженням їх стандартів та нормативів. Також це стосується соціальної сфери і перш за все захисту людей з інвалідністю. Всі країни які пройшли цей етап визнають, що людям з інвалідністю має бути надана можливість та створені умов для участі у всіх сферах суспільного життя нарівні з усіма. Сюди відносяться всі види реабілітації та відпочинку, самообслуговування в побуті, відновлення працездатності та можливості працевлаштування. Це все можна досягти наданням якісних соціальних послуг, індивідуально підлаштованих до потреб людей з інвалідністю. Але у зв'язку зі стрімким розвитком та змінами держава не в змозі повною мірою забезпечити надання соціальних послуг, не говорячи вже про контроль їх надання. Тож знову ж таки звертаючись до закордонних держав, ми бачимо що більшість з них у діяльність соціальної політики своєї країни активно залучають громадські організації, умовно кажучи розділяють обов'язки щодо піклування та захисту людей яким потрібна допомога між державою та громадськими організаціями. Це дає змогу точніше визначити вид допомоги, охопити більшу кількість людей при чому поділивши їх по відповідним категоріям, забезпечити краще фінансування в залежності від потреб людей та навіть зекономити державні кошти для не актуальних видів допомоги.

Утворення цілісної системи суспільних інститутів і становить несучу конструкцію громадянського суспільства, під яким розуміється сукупність громадських організацій та відносин, що дозволяють людині, або окремим групам, реалізувати інтереси, гарантовані їм Конституцією та законами України. Також це означає, що найбільш стійким формальним показником конкретного стану громадянського суспільства є наявність або відсутність у ньому відповідних організаційних структур. Організації інформують, навчають і залучають громадян до вирішення проблем життєдіяльності [10].

Оскільки громадянське суспільство є сукупністю недержавних суспільних відносин у різних сферах життєдіяльності, то структура громадянського суспільства складається з різних видів суспільних відносин: політичних, економічних, місцевого самоврядування, релігійних, соціальних, інформаційних, сімейних. В структурі громадянського

суспільства узагальнено некомерційний сектор та окреслено під поняттям «третій сектор», що є синонімом до поняття «громадські організації». Під цим поняттям в розуміють:

– сукупність організацій, які не ставлять перед собою цілей збільшення особистого доходу громадян безпосередньо через участь у їхній роботі або через володіння ними [9];

– сукупність об’єднань громадян, кожне з яких є добровільною, незалежною, неприбутковою, орієнтованою на суспільне благо організацією [11].

Як ми вже з’ясували важливого значення для успішного функціонування сучасної держави мають взаємовідносини органів державної влади з громадськими організаціями. Тому зростає роль громадських організацій, асоціацій та груп громадян, зокрема тих, що об’єднують представників різних об’єктів соціальної політики. Діяльність громадських, недержавних організацій відповідно до їх типового статусу спрямована на задоволення потреб їх членів. Зокрема, мається на увазі, що та чи інша організація бере на себе функції, які держава не може, або не хоче виконувати. Визначення громадської організації подається в статті третій Закону України «Про громадські об’єднання», де «громадською організацією є громадське об’єднання, засновниками та членами (учасниками) якого є фізичні особи». А в свою чергу «громадським об’єднанням є добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, та інших інтересів» [6].

Надання послуг через незалежного підрядника, а не через державні заклади – більш ефективне, тому що громадські організації намагаються застосовувати найбільш раціональну організацію та оплату праці. Вони можуть використовувати такі ресурси, як волонтерська праця, ініціативність та активність членів організації, психологічна підтримка на засадах принципу «рівний рівному», альтернативні матеріальні ресурси у вигляді пожертв, грантів, членських внесків, спрямовувати доходи від власної підприємницької діяльності на розвиток соціальних послуг. Таким чином, у реалізації державної політики з реформування системи соціальних послуг підвищується роль недержавних неприбуткових організацій. Найбільш типові функції, які може виконувати недержавна організація у цій системі: безпосереднє адресне надання соціальних послуг на рівні громади; вивчення потреб і очікувань клієнтів; збір і акумулювання інформації про попит на послуги та зміни соціальної

ситуації у громаді; участь у формуванні місцевих соціальних програм та планування розвитку системи соціальних послуг на місцевому рівні; здійснення громадського контролю за якістю надання соціальних послуг та ефективністю місцевих соціальних програм. [10]

Варто зазначити що на сьогоднішній день в Україні існує понад 20 тисяч громадських організацій з яких понад 1000 працює у сфері захисту осіб з інвалідністю. Метою своєї діяльності вважають узгодження дій та об'єднання зусиль, спрямованих на поліпшення становища інвалідів і ветеранів в Україні, сприяння захисту конституційних прав осіб, підвищенню їх ролі і соціального статусу у суспільстві та захист спільних інтересів своїх членів з урахуванням створення умов соціальної адаптації та інтеграції через надання послуг і проведення заходів соціального напрямку.

Зі статусом всеукраїнського рівня в Україні проводить роботу понад 30 громадських організацій інвалідів і ветеранів по різних напрямках діяльності з урахуванням нозологій та видів соціально-психологічної реабілітації.

На сучасному етапі були створені всеукраїнські громадські спілки та організації інвалідів і ветеранів які в своїх лавах об'єднали найбільш чисельну кількість людей з інвалідністю, а саме:

- Всеукраїнська спілка громадських організацій «Національний комітет з неолімпійських видів спорту інвалідів України» (ВСГО «НКНВСІУ»)
- Громадська організація інвалідів «Всеукраїнська Асоціація працездатних інвалідів»
- Громадська спілка «Всеукраїнська спілка громадських організацій» «Конфедерація громадських організацій інвалідів України»
- Громадська спілка «Всеукраїнське громадське об'єднання «Національна Асамблея людей з інвалідністю України» (ГС ВГО НАІУ)
- «Група активної реабілітації» (ГО «ГАР»)
- Спілка об'єднань громадян «Національний комітет спорту інвалідів України»
- УТОГ
- УТОС

Ці громадські організації та спілки осіб з інвалідністю є найбільш чисельними в Україні та структурованими, в кожній області і районі у них

є свої осередки і представництва, які в своїх лавах об'єднують понад 1 млн. членів. [5]

Тож варто більш детально зупинитись на діяльності цих громадських об'єднань. А саме спілка об'єднань громадян «Національний комітет спорту інвалідів України» створена з метою соціально-психологічної реабілітації та адаптації людей з інвалідністю в засобами інклюзивного туризму та залучення їх до різних видів спорту. Поширення здорового способу життя серед людей з інвалідністю, тим самим підвищуючи їхню впевненість у собі та своїх силах. Завдяки цьому ще більше людей надихаються прикладом інших. Створення умов для розвитку у цій сфері що в свою чергу є активним компонентом безперервної та всебічної реабілітації людей зі спеціальними потребами. [7]

Громадська організація інвалідів «Всеукраїнська асоціація працездатних інвалідів» має на меті повернення людей з інвалідністю до повноцінного життя шляхом професійної реабілітації. Забезпечує контроль над умовами для самореалізації. Підтримує у визначенні професійної схильності та набутті професійних навичок відповідно своїх можливостей. Допомагає з процесом працевлаштування людини з інвалідністю. Піклується щоб процес адаптації проходив легше та без перешкод, як з богу самої професійної діяльності так і з боку відношення нових колег. Сприяє вирішенню проблем різного характеру які виникають перед людиною. Також надає послуги з інших видів реабілітації потрібних для життя. Контролює забезпечення та підтримку належних умов для професійної діяльності та водночас залучення до активного відпочинку та дозвілля людей з інвалідністю. [3]

Всеукраїнська громадська організація «Конфедерація громадських організацій інвалідів України» створена з метою об'єднання громадських організацій інвалідів для узгодження дій та консолідації їх зусиль, спрямованих на поліпшення становища інвалідів в Україні, підвищенню ролі й соціального статусу громадських організацій інвалідів у суспільстві, задоволенню та захисту конституційних прав інвалідів, законних, соціальних, економічних, творчих, національно-культурних та інших спільних інтересів своїх членів.

Конфедерація сприяє реалізації державної політики підтримки підприємництва інвалідів в Україні. Взаємодіє з органами державної виконавчої та законодавчої влади по вирішенню соціально-економічних, політичних та інших життєво важливих проблем інвалідів. Організовує збір та аналіз інформації щодо діяльності громадських організацій інвалідів - членів Конфедерації, та їх підприємств, сприяння обміну

досвідом між ними стосовно вирішення проблем інвалідів у державі та за кордоном. [1]

Громадська спілка «Всеукраїнське громадське об'єднання «Національна Асамблея людей з інвалідністю України» створена 22 вересня 2001 року з метою об'єднання громадських організацій, членами яких є люди з інвалідністю, узгодження дій та консолідація їх зусиль, спрямованих на поліпшення становища осіб з інвалідністю в Україні, сприяння захисту їх конституційних прав, підвищенню їх ролі і соціального статусу у суспільстві. Сприяє участі у формуванні державної політики по вирішенню соціальних проблем людей з інвалідністю та забезпечення їх прав. Забезпечує інформування суспільства щодо стану вирішення проблем юдей з інвалідністю у державі. Сприяє формуванню свідомості суспільства щодо позитивного ставлення до громадян з інвалідністю. Займається міжнародною діяльністю та реалізацією міжнародних правових документів. [4]

Є також додаткові ланки які допомагають роботі конкретно спрямованих громадських організацій. Громадська організація «Соціальна синергія», допомагає українським громадам ставати соціально відповідальними та спроможними. Забезпечує якісний експертний та міждисциплінарний супровід для створення і розвитку соціальних, освітніх, реабілітаційних та інших послуг для дітей і сімей в громадах. Мета організації адвокація прав і свобод та сприяння у задоволенні суспільних інтересів, а також соціальних, освітніх, медичних та інших потреб громадян України, щоб кожна дитина та молода людина в Україні отримували належний догляд і виховання в сім'ї або в умовах максимально наближених до сімейних, а послуги – у громаді. [2]

Тож протягом багатьох років люди об'єднуються в громадські організації задля того щоб допомагати один одному та змінювати цей світ та нашу країну на краще. На прикладі міста Умань ми бачимо шалену громадську активність що не може залишитись без уваги. Спільно з Управлінням праці та соціального захисту населення Уманської міської ради та реабілітаційними центрами міста співпрацюють місцеві громадські організації людей з інвалідністю. Громадська організація «Міжрегіональна організація людей з порушенням опорно-рухового апарату «Доступність»«, Добровільне товариство осіб з інвалідністю «Відродження», Громадська організація осіб з інвалідністю «Довіра», Міське добровільне товариство «Надія на життя», Добровільна спілка батьків дітей з інвалідністю та опікунів дітей-сиріт «Джерельце», Молодіжна Асоціація людей з інвалідністю м. Умані, Громадська

організація батьків дітей з інвалідністю хворих фенілкетонурією, Громадська організація «Шлях добра», Громадська організація «Уманське об'єднана спілка ветеранів АТО, ветеранів, осіб з інвалідністю Армії». Всі вони мають на меті визначити проблемні питання населення, допомогти у їх вирішенні та забезпечити підтримкою людей в складних життєвих обставинах. [12]

Узагальнюючи види діяльності громадських організацій та зважаючи на об'єми виконаної роботи можна сказати що діяльність у сфері піклування за людьми з інвалідністю є систематичною протягом багатьох років. І з кожним роком, кожною реформою має всі шанси бути на високому рівні. Основними перевагами діяльності громадських організацій є надання своїх послуг спрямованих за нозологіями, що дає можливість охопити більшу кількість людей розділивши їх на групи. А головним з недоліків є недостатня підтримка з боку держави, що тим самим зменшує їхні повноваження та охоплення населення. Налагодивши цю систему ми зможемо забезпечити людей з вразливих категорій відчуттям впевненості та захищеності у суспільстві. Тим самим підвищиться суспільна свідомість. Велике значення мають молодіжні громадські організації, тому що саме молодь ключ до активних змін. Звичайно не без досвідчених вчителів, але саме молодь може синтезувати в собі та своїх ідеях досвід минулих поколінь та нові креативні, інформативні, технологічні ідеї. Перетворивши всі знання у потужний механізм захисту населення а саме людей з інвалідністю. В зв'язку з омолодінням різних хвороб, погіршенням екологічної ситуації, наслідками антитерористичної ситуації безліч молодих людей зіштовхуються з інвалідністю. Тому відчувши з середини всі недоліки роботи цієї системи, маючи потенціал та майже безмежні можливості діяльності у складі громадських об'єднань, можуть налагодити процеси системи соціальної допомоги, деякі зсунути з «мертвої точки». Тож одним з основних завдань держави може бути інформаційне поширення та просвітницька діяльність для залучення до громадських організацій більшої кількості учасників у тому числі молоді. В час людиноцентризму весь світ має на меті забезпечення гідного рівня життя населення тим більше людей з інвалідністю. Тому багато закордонних благодійних, релігійних та громадських об'єднань готові до співпраці та обміном досвідом, задля спільного успішного результату.

Список використаних джерел

1. Всеукраїнська громадська організація «Конфедерація громадських організацій інвалідів України» URL: http://vsgo.org.ua

2. Громадська організація «Соціальна синергія» URL: https://social-synergy.org

3. Громадська організація інвалідів «Всеукраїнська асоціація працездатних інвалідів» URL: http://vapi.org.ua

4. Громадська спілка «Всеукраїнське громадське об'єднання «Національна Асамблея людей з інвалідністю України» URL: https://naiu.org.ua

5. Громадські організації та спілки осіб з інвалідністю як суб'єкти надання соціальних та реабілітаційних послуг засобами інклюзивного туризму в громаді: монографія / Кравченко О.О., Коляда Н.М, Каштан С.М.; Молоченко І.А. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2020. – 201 с.

6. Закон України «Про громадські об'єднання» від 22.03.2012 р. № 4572-VI. Дата оновлення: 13.02.2020. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17

7. Національний комітет спорту інвалідів України URL: https://paralympic.org.ua/ua

8. Черкашина Т. О. Недержавні громадські організації як суб'єкт надання соціальної допомоги населенню. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. 2010. № 2 (6). С. 89–94. URL: https://ela.kpi.ua/handle/123456789/5752

9. Новохацький В. Д. Неурядові організації як фактор розбудови громадянського суспільства в Україні: автореф. дис. … канд. політ. наук: 23.00.02 . Дніпропетровськ, 2005. 16 с.

10. Слюсаренко В. Є. Формування інститутів громадянського суспільства: регіональні аспекти. ДВНЗ «Ужгородський національний університет». Ужгород, 2013. 160 с.

11. Третій сектор в Україні: проблеми становлення / М. Ф. Шевченко (кер. авт. кол.), В. А. Головенько, Ю. М. Галустян та ін. К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. 173 с.

12. Управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради. URL:https://umanupszn.gov.ua

Чупіна Катерина
аспірантка кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЗАСОБАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ТУРИЗМУ

Одним з викликів, які сьогодні постали перед державою стала інтеграція осіб з інвалідністю в суспільство, забезпечення рівного доступу до отримання реабілітаційних та освітніх послуг, забезпечення необхідними знаннями та кейсами для успішного працевлаштування та вирішення побутових задач.

Цепитанняприверталоувагузначноїкількостідослідниківсередяких Ю. Бриндікова, А. Попович, Л. Тюптя, А. Капська, О. Безпалько, С. Шевченко, Т. Костенко, О. Кравченко, Л. Межова, В. Пічі, С. Макаренко, Л. Науменко, В. Лепського, І. Борисової, О. Семененко, Н. Коляда, С. Каштан, О. Дишко, П. Макаревич, І. Асгар, С. Канг, Ю. Гонніан, Є. Девіле, Е. Кастенхольц, А. Мура, А. Перейра.

Серед основних видів реабілітації, згідно законодавства України, визначають медичну, психолого-педагогічну, професійну, трудову, фізкультурно-спортивну, фізичну, соціальну та психологічну реабілітацію [6].

В контексті дослідження вважаємо за необхідне детальніше розглянути соціальну та психологічну реабілітацію, як одні з основоположних форм реабілітації осіб з інвалідністю.

В останні роки система соціальної реабілітації зробила значний крок вперед, що підтверджується створенням розгалуженої системи інклюзивно-ресурсних та реабілітаційних центрів, позитивним є створення системи Нової української школи, запровадження функціонування команди психолого-педагогічного супроводу та інклюзивних груп в ЗВО, які спрямованні на повноцінну соціальну інтеграцію таких дітей.

Поняття «соціальна реабілітація» закріплена в ЗУ »Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» та визначається як система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності.

Відповідно до типової програми реабілітації інвалідів, яка затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 8 грудня 2006 р. № 1686[5] соціальна реабілітація передбачає соціально-побутову адаптацію і соціально-середовищну орієнтацію, соціальне обслуговування, забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації , виробами медичного призначення[19].

В навчально-енциклопедичному словнику «Все про соціальну роботу» соціальна реабілітація визначається, як система заходів, спрямованих на соціалізацію особистості та повернення її до активної участі в житті суспільства, становлення її як особистості, відновлення соціального статусу та здатності до самостійної суспільної діяльності шляхом забезпечення необхідним соціальним супроводом та технічними засобами реабілітації[3].

Задачі соціальної реабілітації:

- Визначення особливостей впливу соціуму на хворобу(травму), її виникнення та подальший розвиток, що дає можливість усунути причини, які заважають ефективному відновленню особи в суспільстві;
- Визначення впливу реабілітаційних заходів, визначення кращих чинників для успішного відновлення особи, як соціальної категорії, шляхом організації відповідного способу життя, усунення дії негативних соціальних чинників, що заважають успішній реабілітації;
- Дослідження соціального забезпечення інвалідів, вивчення пенсійного та трудового законодавства, та можливостей працевлаштування особи з інвалідністю;
- Вивчення особливостей комунікації особи з суспільством з метою відновлення та/або посилення соціальних зв'язків[15].

У дослідженні Ю. Бриндікова[2] метою соціальної реабілітації зазначається спрямованість на відновлення, корекцію або компенсацію порушених фізичних, психічних чи соціальних функцій людини. Основними засобами соціальної реабілітації, на думку дослідника, є освіта, працетерапія, мистецтво, культура, фізкультура та спорт.

В підручнику «Соціальна робота: Теорія і практика» основною метою соціальної реабілітації визначають позитивні зміни у житті індивіда чи соціальної групи. До основних принципів соціальної реабілітації автори відносять етапність, диференційованість, комплексність, наступність, послідовність, доступність, безперервність.

На думку авторів соціальна реабілітація осіб з інвалідністю - це система відновлення соціальних взаємозв'язків, соціального статусу, працездатності через комплекс соціально-медичних, соціально-психологічних і соціально-правових заходів[21].

На думку А. Капської та О. Безпалько головним завданням реабілітації є становлення особистості та її адаптація і інтеграція в суспільство[1;9].

Аналізуючи думки вчених варто підсумувати що існує загальне розуміння основних елементів соціальної реабілітації та її значення, яке

можна охарактеризувати як комплексу систему заходів спрямовану на відновлення соціального статусу людини з інвалідністю, її соціальну інтеграцію та адаптацію в суспільстві. Соціальна реабілітація може існувати як окремий напрям роботи так і бути компонентом під час медичної, психологічної, фізичної або трудової реабілітації.

В свою чергу важливим компонентом реабілітації стає її психологічний аспект. В законодавстві України психологічна реабілітація трактується як система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особи, створення сприятливих умов для розвитку та утвердження особистості; формування в особи здатності пристосовуватися до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв за рахунок присвоєння їй норм і цінностей даного суспільства[6].

Психологічний аспект реабілітації має у багатьох осіб з інвалідністю не менше значення, ніж фізичний або соціальний. Серед основних задач психологічної реабілітації варто відзначити

- всебічне прискорення нормального процесу психологічної адаптації до хвороби (інвалідності), життєвої ситуації, що змінилася в результаті;
- профілактика і лікування хворобливих, психічних порушень, що розвиваються.

Вирішення поставлених завдань можливе на основі аналізу протікання хвороби починаючи з моменту отримання інвалідності, або під час першого звернення до лікаря, дослідження динаміки зміни психічних процесів, важливим аспектом є робота з родиною особи з інвалідністю її оточенням [15].

На думку Т. Костенко психологічна реабілітація - це комплекс послуг, спрямованих на надання психологічної допомоги людям з інвалідністю, що дозволить їм успішно виконувати різні соціальні ролі, дасть можливість бути включеними в різні області соціальних відносин, та успішно соціалізуватись в соціумі [10].

Серед основних компонентів психологічної реабілітації варто відзначити:

- Психологічна діагностика – оцінка актуального психологічного стану та індивідуально-психологічних особливостей особи, контроль за його психічним станом, визначення потреб та оптимальних методів психологічної реабілітації[17];
- Психологічне консультування – спрямована взаємодія між психологом та клієнтом з метою активізації внутрішніх ресурсів та вирішення проблем, які виникають у особистості та стосуються

міжособистісних стосунків, спілкування, вирішення конфліктних ситуацій, проблем особистісного зростання та інше[16];

- Психологічна підтримка – система профілактичних заходів, спрямованих на активізацію наявних психічних та особистісних ресурсів та на створення додаткових ресурсів для забезпечення працездатності та конструктивного функціонування в соціумі[19];
- Психологічна просвіта – систематична робота спрямована на донесенні інформації про особливості психічних станів, міжособистісних стосунків, основ психогігієни, формування навичок самодопомоги та взаємопідтримки тощо[17];
- Психотерапія – використання методів психологічного впливу для розв'язання особистісних та міжособистісних проблем із застосуванням стандартизованих процедур в індивідуальній або груповій формі, спрямованих на відновлення порушеної діяльності організму;
- Групова робота – проведення психологічних тренінгів, інтерв'ю, занять із психологічної просвіти та інформування для груп підтримки із застосуванням стандартизованих процедур, спрямованих на саморозкриття учасників таких груп, актуалізацію наявного досвіду і пошук шляхів розв'язання власних психологічних проблем [19];

В деяких випадках використовують психофармакотерапію, такий вид терапії призначають за медичними показниками з урахуванням ступеня прояву і характеру психопатологічних і соматичних розладів. показань до такого виду терапії є зняття або зменшення нервозності або депресивного стану пацієнта, м’язового напруження, попередження контрактур, що має велике значення для збереження функціональних можливостей опорно-рухового апарату[13].

Система соціально-психологічної реабілітації розглядається як мультифакторний процес. Мета такого виду реабілітації не тільки максимально повернути здоров’я, а й соціальний статус особистості, правове положення, морально-психологічну рівновагу, впевненість в собі забезпечення соціалізації особистості[20].

До основних принципів соціально-психологічної реабілітації, на нашу думку, варто віднести:

- принцип індивідуалізації (визначення та модифікація реабілітаційних заходів відповідно до потреб та запитів особи з інвалідністю);
- принцип невідкладності (визначення динаміки та особливостей протікання психічних процесів, реагування та своєчасна допомога у випадку виявлення психічних розладів;

- принцип єдності психосоціальних і психофізіологічних методів впливу (єдність та взаємодоповненість принципів та методів реабілітації та лікування);
- принцип послідовності та ієрархічності реабілітаційних заходів (реабілітація має проходити за чітким планом та корегуватись при необхідності);
- принцип партнерства (співпраці між особою з інвалідністю та психологами та/або реабілітологами);
- принцип відповідності (реабілітаційні заходи повинні відповідати адаптаційним можливостям особистості та адаптуватись під них) [12].

Якщо розглядати соціально-психологічну реабілітацію з точки системного підходу такий вид реабілітації передбачає адаптацію особистості до соціального оточення, відновлення особи шляхом формування адекватного відношення суспільства до осіб з інвалідністю і їх до суспільства, включаючи соціально-психологічну корекцію відносин в сім'ях, трудових колективах, інших мікро- та макро- колективах, в суспільстві в цілому. [4].

Ефективним видом соціально-психологічної реабілітації, що вміщує в собі всі вищеперераховані компоненти, виступає інклюзивний туризм (фр. Inclusif – що включає в себе, лат. Include – включає) – процес розвитку туризму, який передбачає доступність туризму для всіх, у плані пристосування інфраструктури туристичних центрів і об’єктів туристичного огляду до різних потреб усіх людей тощо. Розглядається він як потужний засіб активної реабілітації, який структурно включає в себе медичні, психологічні, педагогічні, фізичні, професійні, трудові, фізкультурно-спортивні та соціально-побутові заходи[11].

Такий вид туризму, для осіб з інвалідністю, дає змогу пізнати історію, культуру, життя та звичаї інших країн, що в свою чергу збагачує людину, надає нових знань та допомагає в соціалізації.

Дослідники пропонують таку класифікацію заходів системи інклюзивного туризму:

- за ціллю – оздоровчий, пізнавальний, спортивний;
- за основним видом заняття – похід, подорож на транспорті;
- за способом пересування – пішохідний, водний, лижний, за допомогою тварин; залізничний, автобусний;
- за сезонністю – літній, зимній, міжсезонний;
- за складом туристів – молодіжний, студентський, сімейний;
- за ступенем навантажень – пасивний, активний[23].

Серед основних реабілітаційних функцій туризму варто відзначити: соціально відновлювальну, яка спрямована на відновлення сил, активне пізнання культури, звичаїв, традицій, нові знайомства, створення нових дружніх і ділових зв'язків; психологічна функція полягає в забезпечені потреби особистості у активному відпочинку, зміні соціального оточення та звичного способу життя, що в свою чергу сприяє фізичному оздоровленню і психологічному розслабленню; особистісно орієнтована – позитивно впливає на розвиток особистості, володіє відновлювальною функцією і несе в собі змістовний гуманітарний потенціал; компенсаторна – забезпечує спеціальні потреби людей з інвалідністю; оздоровча – має високий потенціал для підтримання здоров'я і життєдіяльності в активній формі[14].

Значна кількість вчених досліджувала вплив інклюзивного туризму на соціалізацію та реабілітацію осіб з інвалідністю, згідно з дослідженням Л. Науменко, В. Лепського, С. Макаренко, І. Борисової, О. Семененко, якими для реалізації дослідження було розроблено опитувальник та виявлено зацікавленість осіб інвалідністю та потребу у впроваджені такого виду туризму, як компоненту індивідуальної програми реабілітації та комплексної послуги соціально-психологічної реабілітації[8].

Підтверджує попередню гіпотезу дослідження О. Кравченко, Н. Коляди, С. Каштана[18]. Суть дослідження полягала в визначені динаміки соціалізації особистості до та після упровадження інклюзивного маршруту. Вивчаючи результати дослідження варто зазначити, що показники якісно зросли середньому на 25-30%, що підтверджує ефективність упровадження системи інклюзивного туризму, як виду соціально-психологічної реабілітації осіб з інвалідністю, який включає в себе пізнавальний процес, та можливість для успішного проходження соціалізації в умовах освітнього середовища університету. При включені в програму інклюзивного туризму тренінгової програми виявлено позитивний вплив на такі показники, як дезадаптивність, емоційний дискомфорт та загальна комунікація з одногрупниками.

О. Дишко у своєму дослідженні «Особливості інклюзивного туризму як виду реабілітації студентів з інвалідністю» [7] зазначила «Туризм – вид реабілітації, який може реально допомогти студентам з особливими потребами відновитись, покращити психологічне самопочуття, не зосереджуватися на своїх соматичних відчуттях, вийти з важкої стресової ситуації, відчути себе активним, потрібним людям та суспільству» дані отриманні за допомогою анкетування здобувачів вищої освіти ПВНЗ «Академія рекреаційних технологій і права», які мають інвалідність

Вплив інклюзивного туризму на процес реабілітації також цікавить і зарубіжних науковців, наприклад П. Макаревич у своєму дослідженні[22] визначив позитивний вплив такого виду туризму на осіб з вадами опорно-рухового апарату та зазначив «що участь в туристичному поході сприяла зниженню тривожності, іпохондричній фіксації у осіб з порушеннями опорно-рухового апарату. Знизився рівень стомлюваності і виснаження, підвищилася здатність до тривалої фізичної і розумової напруги. В результаті участі в туристичному поході у студентів з інвалідністю відзначається зниження афективної лабільності, гармонізація настрою, більш позитивне сприйняття реальності. Також спостерігається зниження рівня нервово-психічної напруги, імпульсивних реакцій, міжособистісні контакти стали більш продуктивними. Відзначається підвищення морально-етичної орієнтації, зниження рівня агресивності, підозрілості, порушень в цілому.».

Дослідження «Досвід доступного туризму: голос людей з вадами зору»[25] авторами якого стали Є. Девіле, Е. Кастенхальцдає змогу зрозуміти кількісну та якісну характеристику осіб з вадами зору, які користуються туристичними послугами. Дослідження проводилось за допомогою поглибленого інтерв'ювання осіб з вадами зору.

Результати дослідження свідчать про те, що більшість обмежень під час подорожей сприймаються як можливість навчання, таким чином, це можливість адаптувати майбутні поїздки під свої потреби. Основними характеристиками туристів з вадами зору є попередній досвід подорожей, рішучість, цікавість, впевненість у собі, прийняття інвалідності, заохочення та підтримка з боку оточення. Важливим є отримання доступної інформації щодо наявності належних послуг та кваліфікованих працівників туристичної сфери.

Цікавим є вивчення впливу інклюзивного туризму та його переваг під час боротьби зі стресом[24], які у своїх працях досліджували А. Мура, А. Перейра Результати дослідження переконливо довели що туризм є ефективним засобом, що сприяє соціальній інтеграції, покращенню здоров'ю та добробуту людей з інвалідністю. Важливо відзначити, що такий вид реабілітації можна використовувати для кожної вікової групи від дитинства до старості. На думку вчених інклюзивний туризм може сприяти первинній профілактиці та уникненню стресу, тривоги, депресії, проблем зі здоров'ям, сприяння реабілітації. Усі ці переваги можна використовувати у 2 напрямках, як вид реабілітації для осіб з інвалідністю, та можливості для суспільства загалом.

Отже, аналізуючи теоретичні та практичні дослідження, які стосуються використання інклюзивного туризму, як виду соціально-психологічної реабілітації, варто відзначити позитивні практики, зокрема під час подолання посттравматичного стресу, тривоги та депресії. Під час подорожей формуються необхідні навички, серед яких рішучість, цікавість, впевненість у собі, прийняття інвалідності. Також такий вид реабілітації можна використовувати, як засіб проходження соціалізації в нових умовах, а також використовувати як компонент при проведенні комплексної програми реабілітації.

Список використаних джерел

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка. К.: Логос, 2008. 344 с.
2. Бриндіков Ю. Л. Реабілітація як сфера професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери*, Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017, Вип. 17, С. 106-110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_17_31 (дата звернення 20.04.2020 р.)
3. Все про соціальну роботу: [Навчальний енциклопедичний словник-довідник] / за науковою ред. д.с.н., проф. В. М. Пічі., Вид. 2-ге, виправлене, перероблене та доповнене. Новий Світ, 2000, 2013. 616 с.
4. Гольдблат Ю. В. Медико-соціальна реабілітація в неврології. СПб .: Політехніка, 2006. С. 65-67.
5. Державна типова програма реабілітації інвалідів URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/58079892 (дата звернення 20.04.2020 р.)
6. ЗУ «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15 (дата звернення 20.04.2020 р.)
7. Інклюзивний туризм – новий вид реабілітації людей з інвалідністю. URL: http://www.dsma.dp.ua/ua/novini/178-inklyuzivnij-turizm-novij-vid-reabilitatsiji-lyudej-z-invalidnistyu (дата звернення 17.04.2020 р.)
8. Інклюзивний туризм як вид реабілітації: сучасні потреби інвалідів, Л. Ю. Науменко, В. В. Лепський, С. В. Макаренко, І. С. Борисова, О. В. Семененко. *Український вісник медико-соціальної експертизи,* 2015. № 2. С. 23-26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ujmse_2015_2_7 (дата звернення 16.04.2020 р.)
9. Капська А.Й. Соціальна робота: Навчальний посібник. К.:Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
10. Костенко, Т.М, Перепеченко, О.М. Психологічна реабілітація осіб з глибокими порушеннями зору In: Сучасний світ і незрячі: *Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції (19-21.09.2018 р*) ПП Іванюк В. П., м. Луцьк, Україна, 2018. с. 43-45.

11. Кравченко О., Соціально-психологічна реабілітація студентської молоді як завдання закладу вищої освіти. *PSC Proceedings*, 2019. с. 38.

12. Лесков В. О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів: автореф. дис. … канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». Хмельницький, 2008. с. 3.

13. Лянной Ю. О. Визначення видів реабілітації у професійній підготовці майбутніх магістрів з фізичної реабілітації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* 2013. Вип. 112(2), С. 177-182 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2013_112%282%29__42 (дата звернення 20.04.2020 р.)

14. Макаренко, С. В. Інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм–новий вид реабілітації інвалідів в Україні. *Матеріали І Міжнародного симпозіму інклюзивноггo туризму*. 27–29 жовтня, 2016

15. Марунич В. В., Шевчук В. І., Яворовенко О. Б. Методичний посібник з питань реабілітації інвалідів: Посібник. 2006. 212 с.

16. Основи психологічного консультування(лекційний курс): навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Практична психологія». уклад. Борис Андрійович Якимчук, Ірина Павлівна Якимчук.- Умань: ПП Жовтий О. О.: 2013.-204 с.

17. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 2. Київ, 2018. 240с. URL: https://www.osce.org/uk/project-coordinator-in-ukraine/430829?download=true (дата звернення 23.04.2020 р.)

18. Підготовка майбутніх соціальних працівників до надання соціальних послуг видами інклюзивного туризму О. Кравченко, Н. Коляда, С. Каштан. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретичні і прикладні напрямки розвитку туризму та рекреації в регіонах України» // Збірник наукових праць.* Кропивницький. ЛА НАУ, 2019. 425 с.

19. Пропозиції щодо реабілітації осіб з порушеннями осіб з порушеннями здоров’я URL: https://parlament.org.ua/wp-content/uploads/2017/09/Propozicii_Politiki_reabilitacii_zdoroviya-1.pdf (дата звернення 21.04.2020 р.)

20. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції: матеріали міжвідом. наук.-практ. конф (Київ,

30 березня 2016 р.): у 2 ч. / ред. кол.: В.В. Чернєй, М.В. Костицький, О.І. Кудерміна та ін. Київ: *НАВСУ*, 2016. Ч. 2. 178 с

21. Тюптя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика): навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., Київ: *ВМУРОЛ «Україна»*, 2004. 408 с

22. Инклюзивный туризм в системе комплексной реабилитации инвалидов URL: http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/178423/1/Макаревич_Инклюзивный%20туризм.pdf (дата звернення: 10.03.2020)

23. Межова Л.А. Теория и практика организациии нклюзивного туризма в России и зарубежом: *Журнал: Современные проблемы науки и образования,* 2015. 849 с.

24. Andreia Filipa Antunes Moura, Elisabeth Kastenholz & Anabela Maria Sousa Pereira: Accessible tourism and its benefits for coping with stress, *Journal of Policy Research in Tourism*, Leisure and Events, 2017 DOI: 10.1080/19407963.2017.1409750

25. Eugenia Devile & Elisabeth Kastenholz Accessible tourism experiences: the voice of people with visual disabilities, *Journal of Policy Research in Tourism, Leisure and Events*, 2018 DOI: 10.1080/19407963.2018.1470183

Швець Влада
«*Клініка дружньої до молоді»*
Уманської міської дитячої поліклініки

МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Робота з опосередкованим матеріалом має потужне джерело вивільнення неусвідомлених процесів серед клієнтів, які мають проблеми з вербалізацією переживань, з особами із ознаками окремих психічних розладів.

В основі інтуїтивного рішення (інсайта, припущення) лежать логічний аналіз, міркування, вибір варіантів. Не зважаючи на те, що процес

інтуїтивного пошуку не усвідомлюється, його можна вербалізувати після отримання рішення. Це є свідченням наявності єдиної природи двох видів мислення – творчого і нетворчого. Терапія ткацтвом є засобом, здатним розвивати мисленнєві операції особистості та структурувати, виокремлювати причинно-наслідкові зв'язки у поведінкових реакціях індивіда. Завдяки ткацтвотерапії психолог здатний розвивати пізнавальну, проектуючу, прогностичну, інформаційну, технологічну, рефлексивну, аналітичну функції мислення клієнта.

Використання ткацтвотерапії у консультуванні жертв насилля

При консультуванні клієнтів, було встановлено, що 70% характеризуються підвищеною тривожністю та формуванням постійних страхів. Діагностика фрустрації відбувалася під час першогоознайомчого заняття. 36% склали групу ризику (51% з числа осіб, які характеризуються підвищеною тривожністю). До числа учасників групи ризику належали діти з особливими потребами чи вторинними вадами організму, жертви наслідків психотравмуючих подій. Важливим критерієм у діагностиці та роботі є фактор взаємодії з дітьми – жертвами раннього насилля в сім'ї, що є наслідком ранньої міжособистісної травми.

Проявами наслідків насилля є зміна в регуляції афективних імпульсів (в тому числі і тих, що відповідають за гнів та саморегуляцію); зміна у системі побудови міжособистісних відносин з оточенням; деперсоналізація, дисоціативні епізоди; зміна в системі самосприйняття та виробленні хронічних почуттів тривоги, сорому, надмірної відповідальності; зміні в системі переконань, соматизаціях. Проблеми психосоматизації та соматизації у таких дітей виникають внаслідок дій факторів фрустрації як внутрішній конфлікт свідомого і несвідомого, мотивація по типу умовної вигоди, ефекти сугестії, елементи обмеженого висловлювання, порушення процесу ідентифікації, поширення селфхарму, травматичний досвід минулого, алекситимія. Хоча соматичні та психічні розлади у таких дітей можуть існувати як паралельно, соматичні

захворювання можуть бути признаками появи психічних відхилень, або психічні захворювання є наслідками соматизації (невротична чи депресивна реакція). Ми виокремили чинники, які впливають на процес психосоматизації та порушення міжособистісних відносин

ТАБЛИЦЯ**1.2.1.**

Критерії діагностування дітей групи ризику, показники у цифрах та %, n =123

Критерії визначення	**n**	**%**
Конфліктні відносини в сім'ї	109	88,61
Психічні травми переляку та наслідки гострих стресових реакцій	110	89,43
Відсутність рольової ідентифікації з батьком однієї статі	56	45,52
Велика кількість заборон з боку батьків, відсутність понятійного компоненту у міжособистісному спілкуванні між батьками та дітьми	109	88,61
Відсутність зони комфорту та вільного простору для саморозвитку та зняття напруги	121	98,37
Рання раціоналізація почуттів дитини, обумовлена надмірною принциповістю батьків чи їхнє емоційне неприйняття дітей	109	88,61
Пасивне спостереження за насиллям чи конфліктами	121	98,37

Результати були отримані завдяки проведенню методики «вимірювання тривожності Тейлора» (адаптованого Т.А. Немчиновим). Після первинних зустрічей та діагностування груп ризику серед школярів за формою їхньої поведінки. Згідно методики 40-50 балів розглядається як показник дуже високого рівня тривожності; 25-40 балів свідчить про високий рівень тривожності; 15-25 балів – про середній з тенденцією до високого; 5-15 балів – про середній з тенденцією до низького; 0-5 балів – про низький рівень тривожності. За результатами дослідження було встановлено, що у досліджуваних експериментальної групи високий рівень тривожності

Таблиця 1.2.2.

Рівень тривожності експериментальної групи (Показники у %), n=175

Рівень тривожності	%
Високий	47,00
Середній з тенденцією до високого	47,00

Середній з тенденцією до низького	5,80
Низький	0,00

Це свідчить про поширення фрустрації у повсякденному житті дітей та перебування у стані напруги, тривоги, психоемоційного напруження..

При повторному дослідженні контрольної групи, результати показали високий рівень тривожності, що істотно впливає а всі сфери життя та діяльності учнів.

ТАБЛИЦЯ 1.2. 3.

Рівень тривожності експериментальної групи

(Показники у %), n=123

Рівень тривожності	%
Високий	68,40
Середній з тенденцією до високого	26,30
Середній з тенденцією до низького	0,00
Низький	5,20

Результати повторного опитування за допомогою методики «Оцінка рівня тривожності Філіпса» показали, що у 46,10% обстежуваних експериментальної групи підвищений рівень загальної тривожності. Це свідчить про розвиток явищ фрустрації у поведінці особистості.

ТАБЛИЦЯ 2.1.4.

Рівень шкільної тривожності та її прояви у різних сферах життєдіяльності досліджуваних експериментальної групи n = 113

Фактори	**Низький рівень**	**Середній рівень**	**Підвищений рівень**	**Високий рівень**
Загальна	15,30	30,70	46,10	7,60
Тривожність у школі	30,70	15,30	46,10	7,60
Переживання соціального стресу	15,30	7,60	69,20	7,60
Фрустрація потреби у досягненні успіху	30,70	23,00	38,40	7,60
Страх самовираження	30,70	7,60	46,10	15,30
Страх ситуації перевірки знань	53,80	7,60	23,00	15,30
Страх невідповідності очікуванням оточуючих	23,00	7,60	23,00	46,10
Низьке фізіологічне протистояння стресу	46,10	7,60	23,00	23,00
Проблеми і страхи в стосунках з вчителем	15,30	7,60	61,50	15,30

При здійсненні аналізу страхів респондентів, було виокремлено три типи фрустраційних реакцій в залежності від ставлення суб'єкта до джерела фрустрації: надмірна увага приділяється джерелу фрустрації; в центрі уваги лежить захист фрустрованого суб'єкта; концентрація уваги на конструктивному вирішенні проблеми та задоволення фрустрованої потреби. Фрустровані реакції при цьому можуть бути направлені на себе, на навколишнє середовище та міжособистісні відносини та на прагнення нейтралізувати фрустраційну ситуацію. Таким чином, було здійснено припущення, щодо доцільності використання методу з жертвами психотравматичних подій (внутрішньо переміщеними особами, учасниками бойових дій, жертвами сімейного насилля, жертвами зґвалтування), що лягло в основу наступних студій та розвитку методології методу ткацтвотерапії.

При консультуванні учасники вибірки проявляли чітко вибудовану систему раціональної самоорганізації діяльності, яку можна показати наступним чином:

1. Порівняння. Для діагностики розвитку вмінь зіставлення, порівняння об'єктів з метою розкрити схожі та відмінні якості наведемо прикладпорівняльного аналізу використання технік ткацтва 1/1, 1/2. Визначення відмінностей у техніці, способу створення візурункового мотиву технікою 1/1 та ½ розкриває рівень здатності учнем аналізувати та синтезувати ортриману інформацію.

2. Аналіз. Аналіз необхідний для розуміння суті здійснення певних процесів, явищ. Для учнів аналіз важливий при вивченні іноземних мов, здійсненні математичних розрахунків. При роботі в групах творчості враховуються вміння визначити відмінності побудови композиції малюнка - специфіки його створення - виділення необхідної кількості ниток основи та їхню послідовність заправки та розробити відповідно до прикладу заправку для техніки. Ці складові визначають рівень розвитку в учня вмінь

порівнювати, виокремлювати причино-наслідкові зв’язки, здійснювати синтез набутих знань та вмінь.

3. Синтез. Здійснення синтезу, об’єднання окремих аспектів формування мотиву техніками 1/1, ½ забезпечує глибоке пізнання специфіки створення певної техніки. Аналіз отриманих знань, лексичні аспекти назв предметів дозволяють здійснити синтез знань та виділити хронологію утворення процесу. На даному етапі одним із аспектів розвитку синтезування є пояснення учнями локального використання технік для різних типів полотен, способі ліквідації помилки, визначення легшого способу створення візерунку, пошуку підбору кількості ниток для об’ємних візерунків, сферу використання методів і т.д.

4. Абстрагування та узагальнення. Розумовий аналіз переходить в абстрагування. Обрахування ниток основи у заданому прикладі, розподіл їх за кольоровою гамою, визначення розташування в композиції малюнку, перенесення візерункового мотиву на папір, розроблення схеми на папері дозволяє узагальнити інформацію про виріб та технологію його створення.

5. Таким чином здійснюється наступний етап – узагальнення. Зіставивши всі процеси клієнт здатний визначити загальний час, який буде затрачений на створення виробу технікою 1/1 та ½., кількість ниток, необхідну для техніки, послідовність перебору.

Така самоорганізація діяльності є важливою умовою не лише для участі в екстремальних умовах роботи, а й у повсякденному житті, так як формує тотальний самоконтроль нервової системи та вибір раціональних дій у будь-якій життєвій ситуації.

При розвитку чуттєво-рухової координації, активізації конкретно-образного мислення використання метафоричного асоціативного матеріалу має ефективну складову, так як у відносинах з терапевтом підлітки проявляють більшу активність, а їхня діяльність починає носити усвідомлений характер з притаманною їм глибиною переживань. Окрім того, популярність мистецтва в молодіжному середовищі пояснюється

прагненням підростаючого покоління ствердити своє особисте «Я» на противагу представникам старшого покоління: їхнім смакам, інтересам, потребам, цінностям, які молодь вважає застарілими [Мовчан, 2009 – курсова робота,16]. [Швець Москва 2013; 176].

Ткацтвотерапія як метод психологічого супроводу осіб з ознакамипосттравматичногостресового розладу

Результати спостережень показали, що психологічна корекція та соціалізація методично базується на уявленнях про закономірності розвитку та ієрархічній побудові мозкової орієнтації в онтогенезі. Практично робота базується на адаптованих варіантах базових нейробіологічних, тілесно-орієнтованих, етологічних, театральних та інших психологічних техніках, які використовуються психотерапевтом. Методи корекції направлені на елімінацію дефекту та функціональну активність підкіркових утворень головного мозку та на стабілізацію взаємодії двох півкуль і функціональну спеціалізацію лівої та правої півкуль. Лише після цього можна стверджувати про формування оптимального функціонального статусу передніх відділів мозку.

При веденні клієнта із гострою реакцією на стрес та посттравматичним стресовим розладом, необхідно враховувати, що нейробіологічна модель симптомів формується наступним чином. Відбувається травмуюча подія в житті клієнта, яка формує травматичну пам’ять. Імпліцитна (травматична) пам’ять формує негативні судження. Негативні судження призводять до формування негативних, деструктивних емоцій. Травматична пам’ять призводить до виникнення інтрузій та дисоціативних захистів. Інтрузії призводять до бажання уникнути повторення подій, ситуацій, близьких до травматичної. Формується процес уникання, втечі від життя. Оскільки необроблена пам’ять є травматичною, відбувається активізація мигдального тіла і організм особи, яка стала жертвою травматичної події перебуває в м’язовому гіпертонусі психоемоційному напруженні, наслідком яких є симптоми збудження та

тривоги. Почуття тривоги призводить до активації відомості та фокусі уваги на небезпеці. Активація мигдального тіла призводить до активації симпатичної системи. Мигдальне тіло відповідає за первинну швидку оцінку ситуації та генерації поведінкових реакцій, генерує емоціональні та поведінкові реакції, пришвидшує реагування над процесом усвідомлення, утворює файли пам'яті. Коли небезпека минає, кора головного мозку генерує спогади в автобіографічну пам'ять і корегує фрагменти імпліцитної пам'яті мигдального тіла.

Для клієнтів із ознаками ГСР та ПТСР властивим є тенденція до втечі від життя. Втеча є прикладом дисоціативного захисту, оскільки дисоціація є способом адаптації до ситуації. В разі неможливості здійснення втечі та нападу, спостерігається процес відсторонення та відключення. Перебування у хронічному стані сну для жертв психотравматичних подій є ознакою виникнення дисоціативної симптоматики, спричиненої дією імпліцитної пам'яті. Частина дисоціативних симптомів протягом певного проміжку часу зникає, частина залишається. В разі підтримки середовищем процесу уникнення, особа буде перебувати під постійним циклічним впливом травмуючих подій (травматична подія – страх згадати – страх спогадів та дія фрагментарної пам'яті – уникання спогадів – неможливість інтеграції травматичної пам'яті – повернення до травматичного досвіду). Дія фрагментарної пам'яті відбувається у проявляннях інтрузій, флешбеків, кошмарних снів, контакту з тригером. Уникання може бути у зовнішньому світі (ретрикція) та у внутрішньому світі.

Травмуючі події розподіляються на монотравму, мультитравму, секвенціальну травму, розвитку дитинства. 30% жителів земної кулі стають жертвами монотравми до 18 років; 17 % чоловіків і 15 % жінок стали жертвами трьох травм; 50-70 % стали жертвами однієї травми; 95% учасників бойових дій зазнали впливу кількох травмуючих подій. 30% осіб – трансформують травматичний досвід у хронічну форму з життєвим

збереженням симптомів. У 5 % чоловіків та 10 % жінок земної поверхні діагностуються ознаки посттравматичного стресового розладу. Для 5 % дорослого населення характерними є ПТСР.

Для населення України з 2015 року ПТСР став проблемою для військовозобов'язаних учасників бойових дій, волонтерів, ВПО внаслідок так званого «Донецького синдрому». Основними розладами психіки було діагностовано депресію, ГСР, ПТСР, ускладнену реакцію на втрату, зловживання психотропними речовинами, тимчасові психологічні розлади; розлади адаптації, дисоціативні та сомоформні розлади. Педіатри, педагоги та психологи часто діагностують у клієнти наслідки емоціональних травм, які знаходять прояви у нестабільному «я», відчаї, соромі власного тіла та думок, страху самотності, образі на несправедливість життя, нереалізованості. Такі прояви форм поведінки призводять до порушення ступеня взаємодії особистості й суспільства, групи й суспільства, особистості й групи. Порушення соціальних норм визначається емоційним хронічним тоном, в якому перебувають особи із ЕТ. На першому етапі, коли клієнт не звернувся за допомогою властивими є відчуття образи на життя, що склалося так напружено і несправедливо; наявність дитячих психологічних травм та відповідних стигм; відчай; заляканість; звичка до порушення прав особистості; комплекс «Попелюшки» чи «Нікчеми» як надбання дитини з дисфункціональної сім'ї; депресія; відчуття повсякденності факту сімейних страждань, психологічна готовність до рабських умов життєдіяльності, примусу, приниження; відчуття того, що «Терпець уривається!». На другому етапі, який характеризується зверненням до допомогу та подальше співіснування в умовах незадоволення (в родині): почуття спустошення, зневіри, закритості, почуття відчаю, почуття безнадійності виходу з нестерпних умов життя, самостигматизація; страх переслідувань з боку кривдника, жах з приводу того, що думають люди, страх засудження з боку ближчого оточення,

депресія, втомленість, безпорадність, потреба в опіці, допомозі, передачі відповідальності іншій особі чи установі.

Емоційний хронічний тон осіб із ЕТ призводить до емоціонального оніміння та посилює дисфункції міжособистісних стосунків (Табл. 3.1.)

Табл. 3.1. Емоційне оніміння

Передумови	Прояви	Наслідки
-латентна тривога, - депресивна позиція, - десенсибілізація нервової системи - низький мотиваційний критерій.	-підвищена тривожність, -манія величі, -манія переслідування, -регресивне посилення страху, -посилення садистських бажань та проявів, -бажання ізоляції (емоційна ізоляція від дітей та членів родини, колег) -активні прояви станів фрустрації, - прояви деструктивних імпульсів (хворобливі стани), - взаємопроникне бажання створення ідеального процесу та знищення ненависного не задовольняючого об'єкта (погані колеги), - прояви проективної ідентифікації.	-ізоляція від колективу чи дітей, рідних, -екстравертування, -погіршення психічного стану, -зниження мотиваційного поля, - прояви апатії в поведінці, -дисгармонія у відносинах в сім'ї

Емоційна відстороненість, байдужість, глибока пасивність осіб із ПТСР супроводжується відсутністю ініціативи. Одна п'ята родина учасників бойових дій (n =100 родин) звертається до психолога із описом симптомів констрикції: відсторонення, емоційного відчуження, байдужості, станами, схожими до гіпнотичного трансу або частим вживанням алкоголю. Із 100 демобілізованих військовослужбовців у 75 виникає алкогольна залежність та вживання заспокійливих препаратів або психотропних речовин. У результаті 20 родин мають можливість отримати допомогу в соціалізації, 55 родин стають жертвами алкогольної залежності та дії ї наслідків. Вживання алкоголю серед військовослужбовців та родин демобілізованих призводить до чисельних небойових втрат внаслідок алкогольної інтоксикації. Причиною звернення до вживання алкоголю та

інших психотропних речовин є спроба позбутися почуття жаху та безпорадності внаслідок дії травматичного спогаду.

На противагу синдрому «психічного заціпеніння» виступають симптоми безсоння, нічних кошмарів, гіперзбудливості, дратівливості. Гіперзбудження сигналізує про наявність стану постійної тривоги. Травмована особа характеризується наявністю реакції переляку, підвищеною тривожністю, настороженістю, очікуванням небезпеки, нічними кошмарами, психосоматичними скаргами. Подібні реакції виступають наслідками збудження автономної нервової системи. Поширеними психосоматичними скаргами виступають серцевий біль, біль та відчуття стискання в грудях, підвищений артеріальних тиск, біль та важкість в ногах, порушення функцій шлунково-травного тракту, розлади сну. Для таких респондентів травматичне минуле має характер сімейного впливу. Надмірна роздратованість, агресивність впливає на систему виховання дітей та міжособистісні стосунки, зміну системних цінностей виховання та поведінки в родині.

У родинах, де постійно панує атмосфера покарання та руйнації у дитини виникає почуття провини, яке супроводжує причинно-наслідкові реакції протягом всього життя індивіда. Психічне травмованої людини показує що її тривожить в тенденції маскування, внаслідок чого простежуємо прояви асиметричного функціонування діаметрально протилежного свідомого і несвідомого. У таких людей відбувається пригнічення власних бажань та розвитку індивідуальності та проявляється залежність від інших осіб (співзалежність). Виникнення емоціональної залежності від одного із батьків чи інших людей впливає на міжособистісні відносини у соціумі, оскільки емоціональна пам’ять відображає у теперішніх відносинах індивіда травматичну емоцію і намагається витіснити її, аби облегшити життя власника (клієнт може стверджувати: відчуваю ізоляцію; в середині вулкан, а говорити не можу; мені було важко дихати; не хочу приходити додому, бо втрачаю самоконтроль). Внаслідок

цього виникає протиріччя – не хочу бути поруч, але без нього погано. Людині необхідна гарантія, що її люблять.

Було проведено дослідження, в якому брало участь 40 досліджуваних віком від 13 до 16 років, які були розділені на дві групи: перша – група психосоматично хворих дітей (бронхіальна астма, гастрит, гастродеуоденіт); друга – контрольна – учні восьмого класу. Для виконання емпіричної частини роботи були використані такі методики: методика «Страхи», методи прямого оцінювання учнів середніх та старших класів (за А. Пригожиним), методика «Опиши своє минуле», проективна методика «Малюнок сім'ї», проективна методика «Місце, де б я хотів бути». Дані дослідження було опрацьовано ті піддано порівняльному аналізу[1; с.15].

Клієнти з психосоматичними розладами мають менші адаптаційні можливості до стресових впливів та володіють меншим запасом ресурсів для розв'язання конфліктів[1; с.17]. Це пояснюється тим, що у сімейних стосунках родин, в яких є діти з психосоматичними розладами присутні порушення емоційних контактів та їх недостатність, що спричинює виникнення таких захворювань як булімія, ожиріння, випадіння волосся, виразки шлунку, порушення сну, порушення функцій дихальних шляхів, кашель, сексуальні розлади, урологічні захворювання, захворювання зубів та нижньої челюсті та ін.. В окремих випадках у дітей відзначається сором'язливість, депресивні стани, лінь, апатія, клептоманія, невроз нав'язливих станів, нервова анорексія, параноя, шизофренія, ригідність у дівчат, екзистенціальна тривога.

Клієнти підліткового віку з психосоматичними хворобами не мають тієї бази особистісних ресурсів, аби повноцінно боротися та розв'язувати конфліктні ситуації без шкоди для здоров'я. Вони потребують належної сімейної опіки, підтримки, яка б вселяла в них віру в свої власні сили та зводила до мінімуму пагубні стресові впливи на психоемоційне здоров'я

дитини. Без належної атмосфери довіри та підтримки, взаєморозуміння, політики відкритості в сім'ї неможливим є нормальний розвиток дитини.

Таким чином увага психолога має зосереджуватися не на терапії однієї травмованої особи, а на кожного члена родини. Терапевтичні сесії з такими родинами протікають з ускладненнями. Під час виконання психолог стає свідком типових форм поведінки дорослих та дітей: критика, звинувачення, роздратування, крик, когнітивний дисонанс – бажання все лишити і піти, прояви садизму.

Психологічне консультування родин із ЕТ, ПТСР, ГСР дозволило виокремити прояви поведінкових реакцій, які призвели до емоційного оніміння

Таблиця 3.3.

Прояви поведінки, які призводять до емоційного оніміння

Параноїчна форма поведінки	*Шизоїдна (шизофренічна) форма поведінки*
-Манія величі (ніхто не може зробити краще мене). -Манія переслідування (маніакальна ідея, що щось постійно потрібно робити, що щось забув, що іншим від тебе щось потрібно). -Регресивне посилення страху (почуття провини і покарання). Для людини оптимальною є позиція жертви і якщо її ніхто не пригнічує, не принижує, не ображає – наступає період самознищення і період очікування найгіршого. -Активно розвинена фантазія (проектування в кількох ракурсах можливої події). -Ідея всемогутності. -Схильність до клаустрофобії та страх бути ув'язненим, лишеним звичайної свободи дій, вчинків. -Прояви імпотенції у чоловіків та ригідності у жінок.	-Насильницьке розщеплення «Я» (сильний внутрішньо особистісний конфлікт, в якому одна сторона особистості постійно принижує негідні, погані частини тіла та якості іншої). -Перенесення своєї вини на іншу людину. -Підсвідоме прагнення нести відповідальність за інших людей (виконувати їхні обов'язки, постійно допомагати). -Інфантильнопроектні та інтроектні процеси. -Прояви обессивного неврозу (підсвідоме бажання контролювати життя та будь-яку діяльність інших людей), що мотивується небажанням контролювати себе самого – свої бажання, дії, прихильності. Або ж навмисне уникання людей, аби уникнути такої взаємодії на покарання за свої вчинки – сварка, небажання іншого спілкуватися та інформувати про своє життя. -Штучність та нестача спонтанності, що формує тотальний контроль над своєю поведінкою та шаблонність дій і вчинків, контрольованих «Супер Его».

За період здійснення спостереження протягом 2015-2016 років у респондентів була виявлена тенденція до немотивованого (зі слів клієнтів) погіршення ситуації та ускладнення внутрішньо особистісної гармонії у родинах вибірки. Причиною такого погіршення в основному стали події на Сході України та перебування населення у інформаційному середовищі руйнуючого характеру. Це призвело до феномену деструкції, яка має істотний вплив на погіршення емоційного стану, зниження рівня емоційно-психологічного тону особистості.

Діагностика психоемоційного тону, в якому перебуває клієнт та визначення психоемоційного тону родини клієнта забезпечує можливість психологічного впливу на родину для забезпечення розвитку творчих здібностей індивіда загалом. Діагностика низьких тонів передбачає наслідкові реакції у поведінці: апатія, деструктивні форми поведінки, адукції, потрапляння під вплив соціально-небезпечних угрупувань, прояви насильницької поведінки, гомосексуальні відносини та прояви відхилень та збочень у сексуальних відносинах з партнером. Прояви таких форм поведінки виступають наслідками та сигналами про необхідність підтримки.

Рівень інтелектуальних здібностей та рівень соціального забезпечення в рамках відомого диктують прийнятні для клієнта умови пошуку комфортних форм поведінки для забезпечення виживання організму на даній стадії його розвитку.

Діагностика наявності психосоматичних захворювань осіб із посттравматичним стресовим розладом та гострою реакцією на стрес засобами ткацтвотерапії

Анамнез життя клієнта з ознаками ГСР та ПТСР дозволяє діагностувати критично низький рівень міжособистісних стосунків та міжособистісної комунікації. Для таких родин процес розвитку сімейних відносин та загального розвитку індивіда є досить критичним:

ТАБЛИЦЯ 3.1.1.

Критерії оцінювання критичних родин,n=63.

Критерії оцінювання	**n**	**%**	**% від з.к. Респондентів (175)**
Важке протікання вагітності у матері	15	23,80	8,57
Зарєєстрований шлюб	25	39,68	14,28
Мати працювала під час вагітності	60	95,23	34,28
Шкідливі звички батьків	63	100,00	36,00
Дитина була бажаною	5	7,93	2,85
Дитину поважають як особистість	3	4,76	1,71
Батьки не мають часу на виховання дитини	59	93,65	33,71
Використання насильства у сім'ї у якості покарання за провину	60	95,23	34,28
Тяжке фінансове положення у родині	58	92,06	33,14
Висока частотність психологічних травм (сварки, побої, розлучення, знущання, голодування, був свідком насильства чи вбивств, жив поблизу вчинення насилля, перебував/ жив у зоні АТО)	58	92,06	33,14
Відсутність особистого простору індивіда	60	95,23	34,28
Існують таємниці між членами родини	63	100,00	36,00
Дитина знає про абортованих дітей в родині	57	90,47	32,57
Наявність сімейних правил	2	3,17	1,14

Замкнутість, асоціальна форма поведінки індивіда, апатія у груповій роботі клієнтів чоловічої групи вибірки призвела до частого використання авторських колод метафоричних асоціативних карт «Полотно життя» у поєднанні із використанням методики 6-ти кроків до свободи та авторських тренінгів психологічного консультування. МАК допомагають працювати інтуїтивно, абстрагуватися та вчитися користуватися вибором, аналізувати свої емоції та причини їхнього виникнення.

Вправа. Клієнту пропонується обрати з колод карту, яка б характеризувала його спокій: одна карта – емоції, інша – реакція тіла на даний стан, інша – відчуття, ресурс. Таким чином можливе діагностування таких станів як спокій, збудження, роздратування, страх, любов, зневіра, натхнення, сором, байдужість. Усвідомивши, що кожна емоція у людини має чітко сформовані тілесні відчуття, судження і уявлення про даний стан, можливим є продукування тих станів, які сублімують небажані та неприємні для клієнта стани та вчитися з клієнтом виробляти ті навики,

яких не вистачає, аби частіше відчувати ті психоемоційні стани, які є бажаними та прийнятними. Звідси продукується процес зцілення та закладаються нові форми поведінки, не прийнятні для людини раніше. Дієвими є вправи «Назви», «Встанови стан», «Питання-відповідь», «Моя реальність», «Мої емоції», «Тригер». Використання вправ здійснюється за аналогією: ключ – дихання – питання-відповідь – відслідкуй стан – назви повернення у реальність. При роботі за даними кроками ефективними є питання: *Який ваш план? Як ви встановите зв'язок? Як ви змінилися? Які це зміни? Що змінилося (на краще, на гірше)? Які випробування чекають на вас? Які ще випробування мають відбутися, аби вичленували з нього урок? Яких уроків не вистачає, аби бути щасливим? Що ви дізналися про життя? Яке для вас життя? Що ви дізналися про себе? Як ви можете надолужити втрачене? Як вам необхідно змінитися, аби досягнути успіху? Який успіх для вас? Як ви зрозумієте, що це саме той момент, коли прийшов успіх? Як має реагувати ваше тіло в даній ситуації? Як довго має тривати для вас ситуація успіху?*

Відповідно, було виділено кілька зон, які характеризуються сильним м'язовим гіпертонусом. До них відносяться плечі, руки; рівень торсу; шия; ноги, таз. Базові проблеми з руками, плечима свідчать про проблеми сприйняття себе, проблеми контакту з собою, проблема ідентифікації та сприйняття світу. Часто у жінок, які виконували тяжку фізичну (чоловічу роботу), діагностуються проблеми з пальцями та суглобами – біль, деформація, відсутність гнучкості. Блоки на рівні торсу проявлялися внаслідок наявної відрази, несприйняття світу та характеризувалися пітливістю рук у респондентів, метушливими, незграбними рухами при ходьбі, необережністю у рухах при виконанні завдань.

У представників багатодітних родин матері яких неконтрольоване статеве життя, може бути діагностовано проблеми з тазом та тазобедренними суглобами, що є наслідком подавлених сильних переживань, бажань, неприйняття власної сексуальності та табуювання

сексуальності. Окрім того, при наявності менших братів та сестер, які потребують догляду та неможливість проявляти свою сексуальність внаслідок клеймування «така як мати», тазовий панцир слугує подавленню гніву та задоволення (я не можу бути щасливою, я не можу відчувати задоволення). Відповідно виникає постійна тривога, яка формується через пригнічення почуттів задоволення, яке не зникне поки не зніметься напруга у тазових кістках. Аналогічним панциром є панцир опору – ноги. Проблеми з ногами виникають, на думку К. Боровик, коли людина не може знайти підтримки в рідних, в оточенні, в собі. Особа не відчуває впевненості в собі і виникає відчуття, що ґрунт вибитий з-під ніг. Звідси човгання, біль, розтяжки, важкість при ходьбі. Будь-які прояви гіпертонусу є свідченням несказаних слів, неможливості вербалізації почуттів, емоцій радості, гніву, розчарування, злоби, печалі.

Ведення психологічного випадку потребує врахування принципу відносності: при ліквідації одних якостей (процесів ,явищ), необхідно наповнити прогалини іншими мотивами, інформацією, стимулом, аби відбулося компенсаторне явище та підкріплення внутрішнього ресурсу особи.

При роботі з тілесними реакціями дієвим є використання технік з ткацьким станком з метою розтягування м’язів, підвищенні м’язової активності, провокуванні імітації емоцій на певні дії, з метою вербалізації своїх відчуттів, бажання та вчитися відчувати власне тіло. М’язові блокипровокуються психологічним травмами та постійного заперечення, почуттям провини та страху. Страх критики і засудження, які продукувало оточення клієнта, страх помилки набув великого поширення серед населення пострадянського простору і активно поширюється серед родин, які мають низькі соціальний рівень та соціальний дохід родини, не мають відповідної вищої фахової освіти. Комплекс неповноцінності породжує не лише інші комплекси, а й унеможливлює здатність індивіда вести активний спосіб життя та прагнути до нових звершень.

З метою самодіагностики з клієнтами розробляється тренінгова програма, яка є частиною психологічного консультування осіб із ПТСР та ГСР (п. 3.2.).

Здійснення самодіагностики клієнтом має сприятливий ефект в процесі здійснення психологічного супроводу та впливає на створення позитивної динаміки психологічного консультування.

Діагностика гіпертонусу чи заниженої чутливості окремих ділянок тіла клієнта дозволяє працювати в напрямку відновлення та нормалізації чутливості. В основному для осіб з ПТСР характерним є м'язовий гіпертонус, що призводить до зниження загальної чутливості. Основними методиками методу ТТ для дослідження чутливості вважаємо наступні(Див. Табл. 3.1.):

Табл. 3.1.

Вплив технік ТТ на діагностику рівня чутливості

Техніка	Різновид чутливості, Опис	Терапевтичний фізіологічний вплив яка діагностується
Ткацтво на рогатині	Тактильна, почуття тиску	Діагностується розпізнавання подразників та швидкість перебору ниток різної товщини та структури шляхом вказаного перебору та силу натягу ниток лівою та правою руками.	Забезпечення розвитку дрібної моторики рук, м'язів пальців, вправності флангів пальців; укріплення м'язів опорно-рухового апарату: спини, рук,
Ткацтво на дощечках	Тактильна, почуття тиску	Діагностується шляхом здійснення маніпуляцій із заправленими нитками дощечками: сила натиску ниток основи, сила утворення зіву, сила затягування нитки основи та здатності відчувати фізичні властивості нитки (силу натягу, швидкість розкручування)	Забезпечення розвитку дрібної моторики рук, м'язів пальців, вправності флангів пальців; укріплення м'язів опорно-рухового апарату: спини, рук,

Ткацтво на станку	Тактильна, почуття тиску, почуття суглобово-м'язові вібраційна почуття маси, чутливість	Здійснюється шляхом спостереження за діяльністю респондента за ткацьким станком: визначення рівня вібрації основи залежно від сили прибивання виробу лядою, дослідження сили прибивання полотна та затягування ниток піткання, здатність відтворити задану ширину виробу	Забезпечення розвитку дрібної моторики рук, м'язів пальців, вправності флангів пальців; укріплення м'язів опорно-рухового апарату: спини, рук, ніг; виправлення осанки та положення хребта; укріплення всіх груп м'язів. Здійснення збалансованого навантаження, що відновлює необхідне кисне- та кровопостачання.
Ткацтво на нитіТактильна, почуття тиску		Діагностується шляхом спостереження за силою натягу нитки піткання, швидкості та якості перебирання ниток основи та візерункових ниток, впливу контакту ниток з поверхнею шкіри респондента.	Розвиває силу та вправність флангів пальців, м'язову активність, підтримує тонус всіх м'язів, регулює механіку дихальних рухів.
Снування основи	Тактильна, почуття тиску, суглобово-м'язові почуття	Здійснюється шляхом спостереження та фіксування швидкості респондента, з якою він здійснює снування ниток на снувальну раму, силу натягу ниток, кількість здійснених помилок, якість розпізнавання відтінків кольорів згідно заданої схеми, якість знімання основи та зав'язування її в косу.	Посилює роботу зорових нервів, розвиває гостроту зору, здатність розрізняти до 200 відтінків певного кольору. Розвиває активність нервової системи, нервово-м'язової системи.
Ткацтво на рамі	Тактильна, почуття тиску, суглобово-м'язові почуття	Діагностується шляхом визначення однакової сили натягу основи ниток на раму, закріплення ниток основи, підбору ниток піткання, сили затягування ниток лівою та правою руками, сили затягування візерунка.	Впливає на діяльність фізіологічної системи чуттів, розвиваючи ті діяльнісні аспекти, які зазнавали атрофації та не були достатньо розвиненими, навантаженими.

Під час діагностики рівня чутливості психолог здійснює спостереження за позиціями тіла клієнта (силою нахилу тулуба, розташуванням ніг, залученням у процес обох рук), проявами емоцій, наявністю больових відчуттів. Діагностика больових відчуттів у

респондентів, сигналізує про подразнення чутливих аналізаторів будь-якого рівня, включаючи рецепторні апарати, провідники та центри. Діагностика больових відчуттів призводить до перенаправлення клієнта до невропатолога, психіатра, терапевта для здійснення додаткового медичного огляду та медикаментозного лікування. Медикаментозна терапія може супроводжуватися психологічною за умови згоди клієнта та лікарських показань лікаря. Система взаємодії психолога з лікарями в Україні перебуває на стадії формування та розвитку. Поширення практики введення медичного психолога в штат лікарень лише розпочинається. Взаємодія медиків та психологів, які ведуть приватну практику, система офіційного направлення психологами клієнтів до медичних установ для здійснення діагностики не передбачена законодавством.

Діагностика м'язового гіпертонусу, гіпер-чутливості чи заниженого рівня чутливості сприяє формуванню подальшої роботи в груповій динаміці чи при індивідуальному консультуванню.

Психологічне консультування осіб з ПТСР методом ткацтвотерапії

Особи, які пережили сильний травматичний досвід у вигляді монотравм (ДТП, поранення), мультитравм (участь у бойових діях, життя в зоні АТО), секвенціальних травм (сімейне насилля), травм розвитку дитини при роботі у арт-терапевтичному практикуму на перших заняттях характеризуються створенням безладу на робочому місці, неможливістю сконцентруватися. Такі дії клієнта нівелюють можливість виготовлення чіткого виробу, проявами агресії, неможливістю виконання простих та послідовних дій. Причинами такої поведінки виступають порушення сімейних відносин, симбіотична залежність дитини від батька/матері, психологічні труднощі підліткового віку, різні форми насилля та інші завуальовані чи приховані чинники, про які не вказує дитина та соціальні педагоги, шкільні психологи чи соціальні працівники. Саме ці показники є джерелом дослідження клієнта та створення анамнезу для подальшої роботи та виведення лінії терапевтичного континууму.

Здійснення психологічного консультування методом ткацтвотерапії відбувається у формах індивідуальної, групової, тренінгової роботи. Здійснення психологічного консультування з дорослими та дітьми з ознаками ГСР та ПТСР мають специфічні особливості.

Ведення випадків ГСР та ПТСР у клієнтів дозволило сформувати стратегію здійснення курсу психологічного супроводу та корекції поведінки методом ткацтвотерапії. Воно включає в себе чотири етапи: первинне інтерв'ювання (дистанційна зустріч) – друга зустріч (спрямованість психокорекційного процесу та укладання контракту на проходження психокорекційної роботи) – робота в тренінговій групі – ведення індивідуального випадку. Ці чотири етапи роботи включають в себе розділені на змістові модулі, які визначають системність підходу у роботі з клієнтами. Виділення складових психологічного процесу в структуру дозволило систематизувати етапи психологічного консультування: підготовчий, діагностичний, аналітико-інтерпретаційний.

Розглянемо детальніше кожен з них.

Інтерв'ювання. Підготовчий етап.

Первинне інтерв'ювання відбувається в он-лайн режимі та за допомогою телефонного зв'язку. Завдяки ньому психолог має можливість дізнатися інформацію про вік, стать, соціальний статус клієнта, запит з яким він має бажання працювати, частота зустрічей та тривалість курсу терапії, на яку розраховує клієнт. Ця інформація дозволяє психологу створити первинну картку клієнта, усвідомити рівень готовності до змін та призначити час та місце для наступної зустрічі. Первинне інтерв'ювання має для клієнта вагоме значення, оскільки після першої телефонної розмови більшість клієнтів не мають ресурсу для подальшої роботи вважаючи дзвінок до психолога особистим звершенням, яке вирішило його питання та проблеми. Реакція клієнта щодо першої очної зустрічі є показником готовності клієнта до змін у своєму житті.

Друга зустріч. Діагностичний.

Перша очна зустріч клієнта з психологом передбачає визначення спрямованості психокорекційного процесу та укладання контракту на проходження психокорекційної роботи. На даній стадії ведення випадку завдання психолога полягає у інформуванні клієнта про поняття психокорекції, визначення спрямованості психокорекційного процесу методом ТТ та розкриття клієнту особливостей процесуальної діагностики. Врахування наявності страху клієнта перед психологом на першій зустрічі дозволяє на першій зустрічі використання МАК «Полотно життя», зустрічей в студії «Народні ремесла», де психолог має можливість переключити клієнта із підготовленої ним лекції-інформування, яка носить раціональний характер та діагностувати процеси, які лишилися поза увагою клієнта. Укладання контракту передбачає формування добровільної згоди виконувати завдання, відвідувати сеанси та формування відповідальності за власне життя. Перша зустріч є вирішальною для терапевта та клієнта, адже під час ї здійснення клієнт та психолог визначають чи буде налагоджений психологічний альянс, чи відповідає запит клієнта компетентності психолога та врахування можливої необхідності здійснити перенаправлення до іншого фахівця. Друга зустріч (перша очна) формує основу для подальшої співпраці та знижує рівень ситуативної тривожності клієнта, яка може спричинити відмову від здійснення консультування.

Робота в тренінговій групі. Цей етап роботи розглянемо детальніше. Діагностичний. Аналітико-інтерпретаційний.

Врахування того факту, що основу вибірки дорослого населення становлять учасники бойових дій, родини ВПО, військовослужбовці (роботу з підлітками та школярами не розглядаємо), запити у клієнтів мають суміжне значення у терапевтичній роботі. В ході ведення випадків з листопада 2015 ро грудень 2016 року було встановлено, що проведення зустрічей у тренінговій групі має вищий показник результативності ніж індивідуальне консультування. З метою підвищення комфорту в

тренінговій групі для учасників та терапевта було ініційовано створення трьох терапевтичних груп: «Перлина» - жіноча група, «Мудрість поколінь» - чоловіча група, «Діти мудрості» - дитяча група.

Робота в тренінгових групах розділяється на змістовні модулі. Кожен елемент модуля за необхідністю був об'єднаний при необхідності в декілька зустрічей.

Модуль 1. Знайомство.

1. Принципи функціонування групи.
2. Методичні вимоги, спільні для керівника й учасників групи
3. Вимоги до організації роботи групи.
4. Фактори, що сприяють інтеграціїгрупи.

Модуль 2. Організаційно-методичні аспекти роботи групи

1. Особливості процесуальної діагностики в групі.
2. Групова динаміка як чинник психокорекції.
3. Поняття особистісноїдеструкції та особистісної проблеми спілкування.

Модуль 3 Методологія методу ТТ

1. Групова дискусія.
2. Психомалюнок.
3. Рольова гра.
4. Психодрама.
5. Методи невербальної взаємодії.
6. Використання вправ.

Модуль 4. Функціональні особливості несвідомої сфери та психодинамічний підхід до психокорекції.

Для формування позитивного психологічного клімату в групі, знайомства та ознайомлення клієнтів (для прикладу розглянемо групу дружин військовослужбовців) із основними причинами, які формують зміну в поведінці військового та забезпечення базового інструментарію для

комунікації в родині розглянемо методичний приклад тренінгу **«Правила щасливої сім'ї»**

Місце: Центр реабілітації для ветеранів війни,

Мета: навчити родини учасників бойових дій формувати взаємовідносини на новому якісному рівні та будувати щасливі сім'ї

Завдання:

- Дати визначення поняттям «травматизація», «сім'я»
- Ознайомити з репрезентативними системами
- Ознайомити з наслідками психотравмуючих подій

Цільова аудиторія: дружини, матері, діти та рідні військовослужбовців

Кількість учасників: 15-20 осіб

Тривалість заходу: 4 години

Особливості цільової аудиторії:ґендерно нерівна аудиторія, різновікова аудиторія

Формат: тренінг є частиною тренінгової програми «Будуємо щасливу сім'ю разом»

Обладнання: дошка для фліп-чарту, фломастери (синій, червоний, зелений, рожевий) по 2 шт. кожного кольору ,роздаткові матеріали, листи паперу формату А-4, листи-стікери «Яблучка».

Саме під час організації тренінгової групи проведення діагностичних методик дозволяє досягнути вищого рівня правдивості та результативності. Робота в групі жертв психотравмуючих подій має ефект групового лікування, ідеї якого застосовуються в класичному психоаналізі; групова терапія зосереджує увагу на аналізі того, що відбувається в групі (кожна зустріч є унікальною в житті клієнта, терапевта та терапевтичного процесу); взаємодія між учасниками групи здійснює терапевтичний вплив на кожного його члена.

Групова динаміка дає клієнтові можливість розглядати конкретні випадки без персоналізації та скасувати теорію унікальності і самотності в

своїй проблемі. В ході здійснення емпіричної частини в тренінгових групах було використано

1) опитувальники, шкали, діалогові інтерв'ю для роботи з ПТСР (F 43,2), розладами адаптації (F 43.2), органічними афективним та тривожним розладом (F20- F29), для роботи з гострою реакцією на стрес (F 43.0), панічних атак, само пошкодження, розлади прийому їжі, соматичною патологією, депресією, фобіями;

2) шкали оцінювання психоемоційних станів; структуроване діагностичне інтерв'ю для розладів МКХ-10, DSM-IV;

3) опитувальники для діагностики комор бідних станів (PTSDChecklist/ Weathers, 1993; DavidsonTraumaScale (DST), 1996; PosttraumaticStressDiagnosticScale (PDS)/ Foa, 1997; CombatExposureScale (CES)/ Keane, 1989;

4) опитувальники для здійснення аналізу життя і виявлення копінг-стратегій;

5) методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Рače; тест «Аналіз стилю життя» (Бостонський опитувальник на стрес); методика «Копіннг-поведінка в стресових ситуаціях» (Адапт. Т.А. Крюковою);

6) тест «Куди ви йдете: до стресу чи від?»;

7) діагностика стратегій поведінкової активності в стресових умовах; методика діагностики типу емоційних реакцій на вплив стимулів навколишнього середовища (В.В. Бойко);

8) опитувальник виявлення ступеню впливу сресів (Е.А. Тарасов); діагностика стресостійкості та індивідуально-психологічних особливостей; тест самооцінки стресостійкості (С. Коухена, Г. Вілінсона);

9) тест на виявлення стресостійкості особистості;

10) перцептивна оцінка типу стресостійкості;

11) тест-опитувальник «Дослідженяя суб'єктивного конролю» (Е.Ф. Бажин);

12) експрес-діагносттика рівня самооцінки;

13) методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К.Роджерса, Р. Даймонда).

Використання широкого спектру методик дозволяє здійснити глибинну діагностику причинно-наслідкових реакцій, вивчити вплив життєвого досвіду людини на формування стратегій і поведінки, розширити бінарність мислення та підібрати, адаптувати індивідуально для кожного клієнта методичний матеріал. Аналітично-інтерпретаційний етап здійснення дослідження забезпечив здійснення обробки отриманих емпіричних даних з використанням методів математичної статистики в рамках кореляційного та факторного аналізів, здійснення розробки нових напрямків та форм роботи у методі ткацтвотерапії.

Ведення індивідуального випадку. Ведення випадку передбачає індивідуальну роботу з кожним учасником групи за розробленим індивідуальним планом з урахуванням індивідуальних особистісних можливостей клієнта, швидкості формування ресурсу для роботи, рівня готовності до змін, рівня підтримки оточення у прагненні клієнта до змін. Індивідуальна робота передбачає виконання домашніх завдань, виконання фрагментарних елементів загального завдання, скорочення та продовження тривалості сесії для кожного завдання та клієнта.

4. Методологічно психологічний вплив методик та технік ткацтвотерапії має гендерну неоднорідність. Для чоловічої групи використання МАК «Полотно життя» та методів ткацтвотерапії мало більший психотерапевтичний вплив ніж ті ж методики в жіночій групі. Для учасників жіночої групи відкриттям стали техніки текстилетерапії (техніки печворк, сашіто). Як зазначалося вище, в основу використання текстилю покладено застосування камуфльованого одягу та одягу представників родини з якими у клієнта асоціюється виникнення травматичних спогадів

та на кого здійснюється психологічне перенесення. Для дитячих груп дієвими виявилися техніки ткацтвотерапії та текстилетерапії.

Розподіл впливу технік в гендерних групах дозволяє отримати додатковий інструментарій в діагностиці міжособистісних відносин, учасникам групи визначити рівень особистісноїдеструкції та особистісної проблеми спілкування методом ТТ.

Створення тренінгових груп розширює спектр тем психологічного консультування та виокремлює необхідність створення фестивалів сімейного типу для родин- жертв психотравмуючих подій.

Соціально-психологічна адаптація осіб з гострою реакцією на стрес та ПТСР засобами текстилетерапії

З метою соціально-психологічної адаптації осіб з гострою реакцією на стрес та ПТСРбув створениймистецько-культурологічний арт-терапевтичний проект «Військово-польовий АРТ». Автором та куратором проекту виступив учасник бойових дій в антитерористичній операції Павло Борисович Ротар, Проект «Військово-польовий АРТ» став ідеєю адаптації до мирного життя особи, яка за рік до початку бойових дій втратила родину. На етапі становлення проектносив характер виставки та особистої психотерапії бійця. Необхідними елементами становлення проекту для куратора стало привезення артефактів із Донецької та Луганської областей, пошук майстрів, формування теми, яку майстри повинні були втілити в образах, відправлення артефактів до майстра, отримання виробів, включення в експозицію, узгодження місця здійснення виставки та пошук транспорту. В процесі формування арт-терапевтичного впливу на жертв психологічної трави була здійснена спроба вплинути на зниження рівня ригідності поведінкових реакцій, шляхом залучення до участі у спланованій ситуації заданого типу. Завдяки такому підходу була забезпечена можливість отримати уявлення про пристосованість, конформність клієнта. Як відомо, емоційно зріла особистість проявляє себе функціонально автономно, поведінка стає усвідомлено вмотивованою, що

дозволяє шукати власні шляхи самореалізації. Головною умовою здійснення арт-терапевтичної роботи з використання методу ткацтвотерапії в проекті полягало в тому, щоб надати можливість клієнтам відчути себе повноправними суб'єктами процесу, вільними в творчому досягненні прийнятих цілей.

Проект об'єднав навколо себе майстрів декоративно-ужиткового мистецтва з усієї України, психологів, арт-терапевтів. Проект створений на засадах психотерапевтичного, культурно-національного, духовного, етнографічного впливу на свідомість населення України.

Культурне та виховне значення проекту полягає у збереженні та пропагуванні цілісності системи виховання української молоді через поширення теми родоводу сім'ї, ентогенезу нації, етнографії нації та рідного краю, українського фольклору, національного мистецтва, національної символіки, національної релігійної традиції, родинно-побутових звичаїв, народної звичаєвості та обрядовості, які відображені в українському традиційному вбранні; *етнографічне значення проекту* полягає у збереженні та відновленні етнографії рідного краю, поширенні науково-дослідної та етнографічної діяльності шляхом вивчення традиційних орнаментальних мотивів, традиційних ремесел району та України загалом..

Психотерапевтичне значення полягає у

а) проведеннівиставки нового формату для різновікової аудиторії та поширеннісередетносупрактичнихспособів з відновленнягармонійнихвідносин родин;

б) здійсненні соціально-психологічної адаптації осіб з ПТСР, гострою реакцією на стрес, родин ВПО та учасників бойових дій засобами арт-терапії. Відвідання виставки набуває формату фестивалю сімейного типу та сімейного дозвілля вихідного дня з майстер-класами від народних майстрів народної творчості (ткацтво, вибійка, лозоплетіння, соломкарство, традиції виготовлення прикрас), тренінгами від провідних

психотерапевтів (системних сімейних терапевтів, арт-терапевтів, кризових психологів), лекціями від заслужених діячів культури та мистецтв, історією рідного краю та українського народу в рамках дії фольклорних та етнографічних студій та спільнот, читальнями, що об'єднає український народ навколо коріння історії та дасть можливість знайти ресурс для відновлення української родини та нації з її цінностями та культурними традиціями, надбаннями та укріпити психоемоційну складову українця.

Виховна мета проекту поляга6 у формуванні менталітету молоді через звернення до обрядовості, культури, фольклору; відновленні регуляції відносин українського народу із сусідніми етносами; відновлення традицій української культури та розвитку центрів народної творчості; поширення ідеї національної гордості, дбайливого ставлення до духовних цінностей українців.

Суспільно-культурна мета проекту базується на основах зміцнення самосвідомості нації зі своєю територією, мовою, звичаями, традиціями; виховання здатності до самозбереження нації, оберегу від розчинення традиційного українського мистецтва та української культури в космополітичному середовищі;

Головними завданнями всеукраїнського проекту «Військово-польовий АРТ» стало а) створення унікальної колекції військової амуніції у контексті українського національно-патріотичного духу; б) проведення 24-х виставок в обласних центрах України; в) проведення навчальних майстер-класів з традиційних ремесел для дітей та молоді з метою популяризації української самобутньої культури, з метою відновлення українських традицій; г) проведення навчальних, етнографічних, історико-культурологічних семінарів за участю провідних етнографів, музейних працівників, науковців, діячів культури та мистецтв для вчителів, батьків, викладачів, студентів та учнів у новому авторському форматі з метою національно-патріотичного виховання; д) укладання книги-каталогу на трьох мовах за участю всіх майстрів та учасників мистецько-

культурологічного проекту; е) сформування нового типу українців, здатного вивести державу на новий світовий рівень та показати красу українського костюму за межами України в рамках співпраці з містами-побратимами.

Поширення ідеї етнопсихології забезпечується шляхом **а)** збереження цінностей в українських родинах, відновлення психологічного здоров'я українця; б) диференціації української культури з метою оптимізації для кожного українця та мінімізації атрофація національного почуття; в) в умовах складної ситуації в Україні та гіпертрофії національної психіки (поширення почуттів образи, національного приниження, озлоблення й ненависті; г) проведення арт-терапевтичних занять для зміцнення та утвердження самої Української держави як незалежної, визнаної у світі, висококультурної, національно свідомої, шляхетної.

Під час відкриттявиставки та проведення в містахзгіднографікабулиорганізовані:

- ✓ майстер-класи з виготовлення традиційного українського полотна (ткацтва) та нанесення традиційних українських орнаментів (вибійка, вишивка);
- ✓ майстер-класи з мотанкарства, петриківського розпису, вибійки, вишивки, соломкоплетення, розпису, народного малярства, ткацтва, деревообробки, виготовлення медяних пряників;
- ✓ круглі, столи, семінари, лекції від майстрів народної творчості, заслужених працівників та діячів мистецтва;
- ✓ навчальні семінари для учнівської молоді;
- ✓ арт-терапія для родин ВПО (внутрішньо переміщених осіб), учасників бойових дій та представників їхніх родин та інших кризових категорій;
- ✓ залученняпровіднихдіячівмистецтва, культури, освітирегіону, фахівцівпсихологічноїсфери;

- ✓ прес-конференції з висвітленнямспецифікивиставки в засобахмасовоїінформації,
- ✓ зйомкителепрограм у ранковихефірах на телеканалах регіону, в якомупроходятьвиставки.

Проект спрямованийна:

- ✓ родини військовослужбовців, учасників бойових дій,
- ✓ молодь України в рамках концепції національно-патріотичного виховання
- ✓ родини ВПО.

Під час здійснення проекту відбулося налагодження співпраці із Міністерством освіти і науки України, Міністерством сім'ї, молоді та спорту України, Державною службою у справах учасників бойових дій та ветеранів, Міністерством культури України з метою підтримки проекту;

Популяризація продукту серед населення України та створення графіків відвідування виставки-експозиції протягом місяця різними верствами населення; поширення ідеї єдності навколо самобутньої української культури та історії та відновлення генетичного коду в кожній українській родині.

Однією із додаткових ліній проекту став арт-терапевтичний напрямок. Робота в напрямку арт-терапії у Всеукраїнському проекті передбачає: арт-терапевтичні зустрічі з пораненими у військових шпиталях, зустрічі з тренінговими програмами у військових частинах міста, створення зон тренінгової роботи в рамках роботи виставки з учнями загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл, створення зон арт-терапевтичної роботи для родин з психологічними травмами.

Трансформація з військовою амуніцією дозволила працювати із неадаптивними схемами у клієнтів. А саме:

5. *Розрив зв'язків і неприйняття.* Переконання клієнта, що стабільність, турбота, емпатія, співчуття, прийняття і повага можуть

належним чином задовольнятися, а відносини характеризуються віддаленістю, холодністю, неприйняттям, самотністю, непередбачуваністю або схильністю до жорстокого поводженню піддаються арт-терапевтичному впливові під час групових занять ефективніше. Трансформаціяодягублизькоїлюдиничивласного у текстильнупродукціюздатнесублімуватинегативні установки та отримати ресурс для подоланнянеадаптивноїсхеми.

6. *Відчуженість / нестабільність.* Характерною ознакою для осібізпсихологічною травмою є суб'єктивнесприйняттяповедінкиблизьких людей як ненадійної, нестабільної. Включаєвідчуття, щоінші люди, близькеоточенняклієнта не здатнепостійнонадаватиемоціональнупідтримкуабопрактичнийзахист у зв'язкузісвоєюемоційноюнестабільністю і непередбачуваністю (спалахигніву), ненадійністюабонерегулярнимприсутністю. Групирозвитку, тренінговігрупиздатністворитипозитивнийпсихологічнийклімат а робота із текстилем здатнавиступити в якостідіагностичногоматеріалу для клієнта і сприятийогозверненню до психотерапевта для довготривалогоконсультування.

7. *Недовіра / жорстокеповодження.* Для жертв психологічноготравмуваннявластивим є очікування того, щооточеннязаподієйомушкоди, буде здійснювати прояви жорстокоповодження, приниження, брехні, маніпуляції, зловживаннясвоїм становищем. Робота з використання МАК «Полотно життя» та клаптиковогошиття в контекстівиставки «Військово-польовийАрт» здійснюєкращийпсихотерапевтичнийефект.

8. *Емоційнадепривація.* Використання методу ткацтвотерапіївиступаєдієвим методом при діагностиціdепривації турботи: відсутностіуваги, симпатії, теплотиабодружньогоставлення; депривації емпатії: відсутності в іншихрозуміння, бажаннявислухати,

поділитисяособистоюінформацією, почуттями; депривації їзахисту: відсутностісилиабокерівництва з боку інших людей.

9. *Ущербність / сором.* Робота з текстилем, МАК, ткацтвом в новійгрупіздатнедіагностувати у клієнтавідчуттязбитковості, небажаності, некомпетентності в важливихпитаннях; абопобоюваннявтратитилюбовінших при виявленнісвоєїнекомпетентності. Окремимипоказниками для діагностики є підвищеннясприйнятливості до критики, відкидання і звинуваченням; сором'язливості, схильностіпорівнювати себе з іншими, почуттянезахищеностіабопочуття сорому. Ці вади можуть бути особистого плану (наприклад, егоїзм, спалахигніву, неприйнятнісексуальнібажання) абоміжособистісними (наприклад, фізичнінедоліки, незручність в суспільстві).

10. *Соціальнаізоляція / відчуження.* Залучення до публічноїдіяльностіклієнтівізознакаминаслідківпсихологічноїтравмиздатне діагностувати у них почуттявідірваностівідрештисвіту, своєївідмінностівідінших людей абонепричетність до групичиспільноти.

Під час здійснення виставки було залучено 620000 осіб з числа родин військовослужбовців, ВПО, учнів спеціалізованих шкіл, учнів спеціалізованих ліцеїв та загальноосвітніх навчальних закладів. Здійснено 126 тренінгів, 954 консультації психологами, 65 лекцій, 12 навчальних тренінгів для психологів та студентів вищих навчальних закладів з питань діагностики та подолання наслідків ГРС та ПТСР, створено 6 студій по використанню текстилю з особами з психологічною травмою (ткацтвотерапія – 2, текстилетерапія – створення виробів з одягу – 3, МАК - 1). В рамках дії проекту було створено арт-студії « З бабусиної кринi», «Вирій», «Народні ремесла». За даними головного управління морально-психологічного забезпечення Збройних сил України внаслідок дії психологів вдалося знизити чисельність небойових втрат у ЗСУ. За результатами показник втрат у СВ ЗСУ (ОК «Захід» - 2,58, ОК «Схід» - 3,95), ОК «Північ» - 2,99, ОК «Південь» - 4,08), ВДВ ЗСУ – 2,59; ВМС ЗСУ

– 1,77; ГУЗОЗ ЗСУ – 1,07; ССпО ЗСУ – 1,02; ЧБП ГШ ЗСУ – 0,89; ПС ЗСУ – 0,81; Озброєння ЗСУ – 0,57; Тилу ЗСУ – 0,47; МОУ – 0,08. Коефіцієнт небойових втрат на 1000 чоловік, k-1,91. До основних причин небойових втрат серед військовослужбовців належать конфлікти, аутоагресія, нещасні випадки, отруєння алкоголем, падіння з висоти, утоплення, психічні розлади.

Результативність роботи показала, що даний метод є ефективним для здійснення соціально-психологічної адаптації осіб із психологічною травмою.

1. Було встановлено, що клієнти з психосоматичними розладами мають менші адаптаційні можливості до стресових впливів та володіють меншим запасом ресурсів для розв'язання конфліктів [1; с.17]. Це пояснюється тим, що у сімейних стосунках родин, в яких є діти з психосоматичними розладами присутні порушення емоційних контактів та їх недостатність, що спричинює виникнення таких захворювань як булімія, ожиріння, випадіння волосся, виразки шлунку, порушення сну, порушення функцій дихальних шляхів, кашель, сексуальні розлади, урологічні захворювання, захворювання зубів та нижньої челюсті та ін.. В окремих випадках у дітей відзначається сором'язливість, депресивні стани, лінь, апатія, клептоманія, невроз нав'язливих станів, нервова анорексія, параноя, шизофренія, ригідність у дівчат, екзистенціальна тривога. Діти підліткового віку з психосоматичними хворобами мають низький рівень формування бази особистісних ресурсів для розв'язання конфліктних ситуацій.

2. Використання методу ткацтвотерапії практичним психологом дозволяє діагностувати психосоматичні захворювання у клієнтів. Метод ткацтвотерапії показав дієвість при здійсненні індивідуального, групового, тренінгового психологічного консультування.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів заявленої проблеми. Подальшого вивчення потребують способи інтерпретації методу

ткацтвотерапії та його вплив на перебіг психічних процесів особистості. Перспективи досліджень вбачаються у поглибленому пізнанні діагностико-психокорекційних можливостей використання методу об'єктивування шляхом опредметнення внутрішніх характеристик психіки особистості.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г.С. Практическаяпсихология. М.: Академія, 1997. 368с.
2. Аверин В.А. Психологиядетей и подростков: монография. СПб., 1994. – 178 с.
3. Адлер А. Теория личности. Теориличности в западноевропейской и американской психологии: Хрестоматия по психологииличности. Самара: Издательскийдом «БАХРАХ», 1996. С. 154-163.
4. Боришевский М.И. Развитие саморегуляци и поведения школьников. Дис. д. психол. наук: 19.00.07. К., 1992. 77 с.
5. Братусь Б.С. Аномалииличности. М.: Мысль, 1988. 301с.
6. Бютнер К. Жить с агрессивнымидетьми. М.: Педагогика, 1991. 144 с.
7. Доктор Джудіт Герман. Психологічна травма та шлях до видужування: наслідки насильства – від знущань у сім'ї до політичного терору Д-р Джудіт Герман; переклад з англ. Оксана Лизак, Оксана Наконечна, Олександр Шлапак. Львів: Видавництво Старого Лева, 2015. 416 с.
8. Захаров А.И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 1986. 112 с.
9. Захаров А.И. Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. СПб.: СОЮЗ, 1998. 144 с.
10. Керик О.Є. Взаємозв'язок емоційного компоненту самосвідомості із переживанням психотравмуючих ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук.ступеняканд. психол. наук: спец. 19.00.01. Київ, 2009. 13 с.
11. Кисельова О.А. Особливості психологічної проникливості у осіб з різною емоційною диспозицією: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. 19.00.01. К., 1999. 19 с.
12. Слуцкий В.М. Психологические методы коррекции личности ребенка. Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 141–145.
13. Татаріна Є. Тканинна терапія в роботі з різними категоріями клієнтів: Навчально-метод. посібник. К.: АСТАМІР. В, 2016. 88 с.
14. Швець В.В. Використання авторських метафоричних асоціативних карт «Тканини», «Мотиви», при роботі з підлітками з метою зниження наслідків стресу та розвитку навиків саморегуляції. *Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти*: зб. Наукових праць/ За заг. ред. Д. філос.н.

Журби М.А. Частина 2. Монреаль: ЦСП «НБК»; Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля. С.26-29.

15. Швець Владислава. Вплив сімейного виховання на формування поведінкових реакцій дитини. *Здобутки, проблеми та перспективи педагогічної науки та практики в умовах інноваційної перебудови української національної освіти:* матеріали IV Всеукраїнської студентської наукової конференції, (Умань, 15 квітня 2011р.) / ред.кол.: Дудник О.В. та інші. Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. С.210-212.

16. Швець В. Девіації в поведінці особистості та шляхи їх подолання. *Формування особистості в умовах сучасного суспільства*: матеріали студентської науково-практичної конференції (17 листопада 2010 р.) / ред.кол.: О.В. Чепка, З.В. Яблонська, М.В. Дзисюк. Умань: ПП Жовтий. 2010. С. 46-50.

17. Швець В.В. Дослідницька діяльність учня як необхідна складова успішної самореалізації компетентного спеціаліста. *Дослідницький компонент у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів та позашкільних закладів освіти: ретроспектива та перспектива*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 21 листопада 2013 року, м. Київ.: Інститут обдарованої дитини, 2013. С.218-225.

18. Швець В., Малишевська І.А. Ткацтвотерапія як засіб корекції порушень психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Здоров'язберігаючі основи формування майбутнього громадянина України*: матеріали міжвузівської студентської науково-практичної конференції 26 квітня 2012 р. / ред. кол.: О.В. Чепка [та ін.] . Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві», 2012. С. 105-106.

19. Швець Владислава. Народне ремесло як основа формування сімейних традицій. *Сім'я як чинник формування особистості дошкільника, учня, студента*: Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару, (Умань, 21 лютого 2012р.): ред. кол.: Ткачук Л.В. та ін.Умань: ПП Жовтий О.О.,2012. С. 158-160.

20. Швець В.В. «Ткацтвотерапія» як альтернатива у роботі шкільного психолога у роботі з дітьми з особливими потребами (з результатів роботи). *NOVATION:* Ежемесячный международный научный журнал: Варна. № 3. 2016. С.155-159.

21. Швець В.В. «Текстилетерапія» як метод впливу на розвиток творчих здібностей старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих навчальних закладів. SciencesofEurope: GlobalsciencecenterLP: Praha. Vol 1. № 4(4). P.78-82.

Песоцька Юлія
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ПРОТИДІЯ БУЛІНГУ

Одним із головних завдань сучасного суспільства, яке прагне розвиватися у демократичному напрямку, є створення рівних можливостей для всіх громадян незалежно від їх соціального чи матеріального статусу, національності, раси, громадянства, релігійної чи політичної приналежності, місця проживання, походження, а також інших обставин чи ознак.

Довгий час діти з особливими освітніми потребами залишалися за межами шкільного середовища, що створювало ряд проблем щодо їх соціалізації. По-перше, діти з особливими потребами були ізольовані від соціального оточення; по-друге, в суспільстві склалося чимало стереотипів щодо таких дітей, які стали їх ярликами у життєдіяльності; по-третє, українське суспільство не створювало відповідних умов для сприятливої соціалізації дітей з особливими потребами. Однак з 2018 року було проведено ряд реформ, зокрема освітньої сфери, що зобов'язала заклади освіти до уведення інклюзивної освіти, що передбачає:

- створення відповідних умов для дітей з особливими освітніми потребами;
- допомога в адаптації до освітнього середовища та освітнього процесу;
- створення сприятливих умов для соціалізації та розвитку дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Відповідно до Закону України «Про освіту» інклюзивне навчання - система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2].

Також Законом України «Про освіту» визначено, що інклюзивне освітнє середовище - сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [2].

Інклюзивна освіта – це надбання цивілізованого демократичного суспільства, що руйнує бар'єри, які виникають під час соціалізації дітей з інвалідністю.

Інклюзивна освіта передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами за місцевим проживанням в закладах загальної середньої освіти, в яких разі необхідності буде надаватися підтримка під час освітнього процесу [4].

Інклюзивне навчання спрямоване на згуртування класного колективу та виключення розподілу учнів у класі. Серед переваг інклюзивного навчання варто виокремити:

- розвиток особистості дитини з інвалідністю;
- згуртування учнівського колективу;
- розвиток культури поваги один до одного;
- включення дітей з інвалідністю до освітнього середовища;
- залучення до освітнього процесу батьків, громади тощо [4].

Однак українське суспільство ще повною мірою не сприймає осіб з інвалідністю як повноцінних членів суспільства, тим більше сучасні діти та підлітки. Враховуючи даний фактор, варто сказати, що діти з особливими потребами можуть стати предметом для цькування (булінг).

Законом України «Про освіту» встановлено, що булінг (цькування) – діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого

могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого [2].

Фондом демократичних ініціатив було проведено опитування «Що українці знають і думають про права людини», опитування серед вчителів показало, що цькування дітей з особливими потребами не відбувається, однак варто зазначити, що 84% вчителів зазначили, що в їх школі діти з особливими потребами навчаються або індивідуально, або вдома [9].

Так статистика Сполучених Штатів Америки повідомляє, що більш ніж 35% дітей з поведінковими та емоційними розладами стають жертвами булінгу, 34% з аутизмом, 24% дітей з розумовою відсталістю, 21% дітей з фізичними вадами та 19% зі специфічними труднощами під час навчальної діяльності [5]. Такі діти найбільше стають предметом для залякування та цькувань у шкільному середовищі.

Так одним із яскравих прикладів подолання булінгу серед осіб з інвалідністю є Нік Вуйчич. Ніколас Джеймс Вуйчич (Нік Вуйчич) – австралійський мотиваційний оратор і меценат, який народився з синдромом тетраамелії (відсутністю кінцівок). Ділячись своїм досвідом подолання булінгу, Нік Вуйчич розповідає: «Булінг – це хвороба. 30 років тому було менше відкритих дверей для цькувань у школі, які могли б вплинути на вас. Еволюція медіа дозволила нам відчути, що булінг та пліткування – це норма. В Австралії 29 років тому я був першою дитиною з особливими потребами в школі, і це було найкраще рішення, яке могли прийняти мої батьки. Не просто закрити мене в кімнаті, а навчити жити з усіма, дати мені можливість літати. Коли я був у школі, це було важко, бо багато людей витріщалися на мене, цькували мене. Але я навчився жити своїм життям. І для запобігання цькуванню може допомогти або не допомогти, якщо звернутися до батьків, може допомогти або не допомогти, якщо звернутися до вчителів. Але, з мого досвіду, якщо розповісти наступному поколінню про цінність кожної людини, дати йому це усвідомити– це завжди ефективно.» Сьогодні Нік Вуйчич є взірцем для

багатьох людей з інвалідністю, прикладом того, що його фізичні вади не є бар'єром для повноцінного життя. І сьогодні Ніколас керує організацією «Життя без кінцівок», яка створена для допомоги особам з інвалідністю[6].

Однак для гармонійної соціалізації вразливих категорій дітей, в тому числі дітей з інвалідністю, варто створити сприятливі соціально-психологічні умови, що будуть сприяти подоланню бар'єрів у розвитку усіх дітей, так як діти з інвалідністю являються потенційними жертвами булінгу. Тому, щоб освіта була доступною для всіх здобувачів освіти варто забезпечити відповідні умови за допомогою впровадження профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти.

Профілактика булінгу в закладах освіти передбачає такі види профілактичної роботи:

1. Ознайомлення адміністрації школи, педагогічного колективуз особливостями поширення масових негативних явищ серед учнів загальноосвітніх шкіл та загальноприйнятими у світі поняттями «булінг», «третирування», «цькування», «діти з особливими освітніми потребами».

2. Просвітницька робота фахівців соціально-психологічної служби школи серед дітей щодо попередження насильства з використанням основних форм просвітницької роботи, зокрема міні-лекцій, круглих столів, бесід, диспутів, годин відкритих думок, організації тематичних тренінгів тощо.

3. Формування правосвідомості та правової поведінки учнів, відповідальності за своє життя, розвиток активності, самостійності та творчості учнів.

4. Формування в педагогів та батьків навичок ідентифікації насильства як у своїй поведінці, так і в поведінці дітей із метою формування вмінь виокремлювати наявну проблему.

5. Планомірно працювати з родинами, обов'язково цікавитися в батьків про наявні проблеми дитини та особливості поведінки.

6. Створення в освітньому середовищі умов недопущення булінгу та недопускати глузування учнів над невдачами своїх однокласників.

7. Розробка пам'яток для учнів, батьків, вчителів.

8. Планування узгодженої діяльності суб'єктів соціально-педагогічної діяльності (учителів, соціальних педагогів, практичних психологів, волонтерів, батьків).

9. Налагодження співпраці з центром соціальних служб сім‘ї, дітей та молоді, службами у справах дітей, інклюзивно-ресурсними центрами, психолого-медико-педагогічними консультаціями, представниками закладів вищої освіти, позашкільними установами, недержавними організаціями.

10. Використання засобу шкільної медіації — вирішення конфліктних ситуацій шляхом примирення сторін за участю медіаторів через знаходження оптимального варіанта подолання проблеми, що задовольняє обидві сторони [1].

Вчасно проведена профілактична робота з учнями, батьками, вчителями може сприяти покращенню соціально-психологічному клімату у освітньому середовищі, що у свою чергу буде сприяти соціалізації дітям з інвалідністю, налагодженню їх міжособистісних контактів з однокласниками та однолітками, розвитку їх здібностей тощо.

Однак Анжела Борщевська, доцент кафедри психіатрії та психотерапії ЛДМУ ім. Данила Галицького та дитячо-юнацький психіатр, вважає, що інклюзивна освіта може стати профілактикою булінгу. Науковець стверджує, що модель стосунків у класному колективі залежить від вчителя. Саме в початковій школі визначаються стосунки дитини з класним колективом, які визначаються ставленням вчителя до учнів класу. Тому вкрай важливим є ставлення вчителя до кожного учня, визнання його індивідуальності та гідності. Анжела Борщевська акцентує увагу на системному навчанні вчителів та адміністрації школи щодо розвитку

емоційного інтелекту та побудови стосунків за принципом партнерства з учнями та батьками [8].

Науковець зазначає, що варто формувати емоційний інтелект і серед учнів. У шкільне життя потрібно «вводити» нові методи роботи, такі як ігри (соціально-перцептивні, рольові, моделюючі, соціодраматичні, біхевіоральні, когнітивні, імпровізаційні, ситуаційні), експресивні методи; технології, спрямовані на формування навичок налагодження міжособистісних контактів, конструктивного вирішення конфліктів, обміну почуттями, розвиток навичок фіксувати стан «тут і зараз».

Впроваджуючи інклюзивне навчання в систему освіту, діти з раннього дитинства будуть зіштовхуватися з різністю, що згодом стане для них нормою.Катерина Бояршинова зазначає: «Діти не розуміють, чому дитина інакша — вона просто інакша, і немає відрази, вони можуть спілкуватися, сваритися, миритися. Це діти, і для них це природно, а батьки певною мірою налаштовують дітей на опір і неприйняття інакшості» [7].

Як зазначає Світлана Ройз, різність, інакшість – це варіант норми. Як визначає науковець, Анжела Борщевська, під час взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами їхні однолітки могли б збагачувати свій духовний світ [8].

Враховуючи факт того, що діти наслідують модель поведінки своїх батьків, то в першу чергу варто подолати стереотип щодо діток з особливими освітніми потребами серед дорослих, щоб зменшити ймовірність цькування. *Тим більше, що прояв ситуацій булінгу наявний в українських школах, адміністраціям шкіл, вчителям та батькам варто сприяти його подоланню. «Булінг – це просто гра влади, і виграти в ній можна, тільки не засмутившись. А коли люди програють, їм перестає подобатися гра і тоді вони йдуть,» – зазначає Брукс Гібс. Одним із найкращих способів подолання булінгу це вміння зберігати самовладання. Італійський письменник Альберто Моравіо писав: «Гумор – зброя*

беззбройних». Для будь-якого агресора метою є змусити жертву боятися, піддатися страхові. Тому в дитині варто виховувати повагу до самого себе та самоприйняття – ти той, хто ти є, з усіма недоліками та перевагами.

При виявленні або встановленні факту булінгу вчителі та/або соціальний педагог, практичний психолог може діяти згідно алгоритму:

1. Під час встановлення факту або в разі підозри на наявність булінгу, батьки або вчитель повідомляє про це адміністрацію закладу.

2. Адміністрація спільно із соціально-психологічною службою школи невідкладно реагує на подані факти.

3. Безпосередня робота класного керівника, практичного психолога та соціального педагога з булерами та жертвами:

- Бесіда з учнями класу щодо з'ясування проявів булінгу.
- Бесіда окремо з булерами та окремо з жертвами третирування.
- Бесіда окремо з батьками булерів та окремо з батьками жертв булінгу щодо ситуації, що склалася, та визначення шляхів її подолання.

4. Відпрацювання навичок поведінки жертв та виведення жертви зі стресового впливу булерів.

5. Корегування наявних форм агресивної поведінки та подолання егоцентризму булерів, розвиток в них емпатійних якостей, адекватної самооцінки, самоконтролю та толерантності.

6. Зняття емоційної та м'язової напруги дітей за допомогою елементів арт-терапії, малювання, ліплення, слухання музики, використання «мішечку для крику», рухливих рольових ігор, маніпуляції зі старими газетами, написання «листів гніву» тощо [1].

Вищенаведений алгоритм дасть змогу вчасно запобігти прояву булінгу та провести відповідну корекційну роботу з учнями, які стали учасниками булінгу.

Однак варто зазначити, що з 18 грудня 2018 року набув чинності Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». Відповідно до статті 173^4 було встановлено, що «булінг (цькування), тобто діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого…» є адміністративним правопорушенням, яке несе адміністративну відповідальність у вигляді штрафу передбаченого Законом [3].

Також даний Закон передбачає та зобов'язує заклади освіти «…здійснює контроль за виконанням плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу (цькуванню) в закладі освіти; розглядає скарги про відмову у реагуванні на випадки булінгу (цькування) за заявами здобувачів освіти, їхніх батьків, законних представників, інших осіб та приймає рішення за результатами розгляду таких скарг; сприяє створенню безпечного освітнього середовища в закладі освіти та вживає заходів для надання соціальних та психолого-педагогічних послуг здобувачам освіти, які вчинили булінг (цькування), стали його свідками або постраждали від булінгу…»[3].

Тому заклади загальної середньої освіти повинні створювати безпечні та сприятливі умови для розвитку усіх здобувачів освіти без виключень та обмежень. Заклад загальної середньої освіти не повинен стати для дитини закладом страждань та знущань з будь-якої сторони прояву, які проявляються у будь-якій формі, заклад освіти повинен бути тим закладом, де в першу чергу дитина буде почувати себе безпеці, щоб навчатися та розвиватися. Тому на разі пріоритетом усіх закладів освіти є організація діяльності, враховуючи потреби та запити усіх здобувачів

освіти, а також спрямування на співпрацю з різними соціальними інститутами, а також фізичними особами.

Українська система освіти лише розпочинає впроваджувати та реалізувати поставлені завдання МОН щодо інклюзивної освіти, однак діти з інвалідністю можуть зіштовхнутися з рядом проблем щодо адаптації у освітньому середовищі, і як було зазначено однією з таких проблем може бути прояв булінгу щодо дітей з інвалідністю. Тому профілактика булінгу та просвітницька робота з фахівцями освітньої сфери, батьками вимагає значної уваги.

Подолання стереотипів щодо дітей з інвалідністю потребує часу і зусиль, однак українське суспільство відкрите до змін і спільними зусиллями з боку соціальних інститутів, закладів освіти, батьків, громад діти з інвалідністю можуть стати повноцінними членами суспільства.

Список використаних джерел

1. Булінг – проблема дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. *Особлива дитини*. 2018. URL:https://opmpk.at.ua/publ/buling_problema_ditej_z_osoblivimi_osvitnimi_potrebami_v_zakladakh_zagalnoji

2. Закон України «Про освіту» 1991. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

3. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». 2018. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19.

4. Інклюзивне навчання. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya.

5. Мельниченко Н. «Стереотипи і упередження як передумови булінгу». Школа без цькувань. 2019. URL: http://nobully.org.ua/stereotypy-i-uperedzhennia-iak-peredumo/.

6. Нік Вуйчич Допоможе МОН у роботі над матеріалами для протидії цькуванню в школах. 2018. URL:

https://mon.gov.ua/ua/news/nik-vujchich-dopomozhe-mon-u-roboti-nad-materialami-dlya-protidiyi-ckuvannyu-v-shkolah

7. Психолог розповіла, наскільки українське суспільство готове до інклюзивної школи. 2020. URL: https://www.unn.com.ua/uk/news/1845122-psikholog-rozpovila-naskilki-ukrayinske-suspilstvo-gotove-do-inklyuzivnoyi-shkoli.

8. Психотерапевт Анжела Борщевська: «Інклюзивна освіта може бути профілактикою булінгу». НУШ. 2019. URL: https://nus.org.ua/articles/psyhoterapevt-anzhela-borshhevska-inklyuzyvna-osvita-mozhe-buty-profilaktykoyu-bulingu/

9. Бекешкіна І., Печончик Т., Яворський В. та ін. Що українці знають і думають про права людини: загальнонаціональне дослідження / під заг. ред. Т. Печончик. Київ, 2017. 308 с.

Розділ ІІІ

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Аністратова Любомир
директор табору «Зоряний»
ДП УДЦ «Молода гвардія»

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТИМЧАСОВОГО ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

Відновлення фізичного та психічного здоров'я у дітей – актуальне завдання для дитячої рекреаційної галузі. Створення ефективної системи дитячого оздоровлення та відпочинку належить до пріоритетних завдань соціальної політики держави.Головні акценти освітньої-виховної діяльності в умовах рекреації – залучення дітей до активної комунікації та творчості, розвитку самостійності та соціальної зрілості, пропаганда здорового способу життя, створення умов для самовизначення та самореалізації вихованців

Мета статті: розкритиособливості формування тимчасового дитячого колективу в в контексті розвитку особистісних якостей кожної дитини.

Педагогічна діяльність в закладах дитячого оздоровлення та відпочинку має свої особливості, зумовлені основними завданнями, які виконують заклади цього типу. Серед основних функцій, які виконують дитячі центри можна назвати компенсаторну (активний відпочинок, творчість) і рекреаційну (зняти втому, відновити втрачені сили, підняти рівень стресостійкості, психологічна розрядка) функції..

При підготовці освітньо-виховних програм для дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, слід враховувати особливості роботи з тимчасовим дитячим колективом.Важливий внесок у розробку теорії колективного виховання зробили А. С. Макаренко та В. О. Сухомлинський. Видатні педагоги досліджували вплив колективу на особистість дитини.

Тимчасовий дитячий колектив в умовах оздоровлення та відпочинку має особливості:

коротку тривалість періоду існування колективу;

рівні можливості для усіх дітей-членів колективу;

обов'язкову оцінки діяльності кожної дитини - члену тимчасового колективу.

При формуванні тимчасового дитячого колективу доцільно враховувати наступні моделі розвитку взаємин між особистістю і колективом: а) особистість підкоряється колективу (конформізм); б) особистість і колектив перебувають в оптимальних стосунках (гармонія); в) особистість підкоряє собі колектив (нонконформізм). Кожна з моделей припускає лінії взаємин: колектив відштовхує особистість; особистість відкидає колектив; співіснування за принципом невтручання тощо.

Виховні можливості тимчасового дитячого колективі значні. Зокрема, під час спілкування інтенсивніше та повніше розкривається особистість дитини та її внутрішній потенціал. Плануючи програму заходів слід враховувати що в них братимуть участь діти з різним соціальним досвідом та системою цінностей.

Формою організації тимчасового дитячого колективу є самоврядування. Самоврядування в дитячому центрі – це одна із форм, що забезпечує здійснення комплексного виховного впливу на дітей шляхом їх залучення до підготовки, планування і систематичної участі у справах табору (загону). Цей вид роботи з дітьми необхідний як для організації тимчасового дитячого колективу, так і для кожної дитини окремо, адже сприяє її саморозвитку і дозволяє формувати життєво важливі особистісні цінності та вміння.

Традиційно виділяють наступні шляхи згуртування колективу дітей:

наявність системи перспективних ліній (низка послідовно поставлених колективом цілей, досягнення яких викликає перехід від простого задоволення до глибокого почуття обов'язку);

громадська думка колективу(наявність спільних уявлень, суджень, спільного розуміння значущих для нього подій) ;

зміцнення позитивних традицій;

спільні справи, тощо.

Сам процес активного відпочинку в тимчасовому дитячому колективі має свою особливість кількості: малий колектив (загін) + малий колектив + малий колектив … Кожен з них (загонів) працює за принципом впливу : Я – Ми – Я. Малі тимчасові колективи складають великий колектив (табір), які мають між собою взаємодіяти, щоб відчувати свої досягнення, успіх створеної команди, що вміє у єдиній зв’язці перемагати, досягати мети.Тимчасовий колектив є командою яку

об’єднує справа, яка розвиває почуття відповідальності за весь колектив як одне ціле, виховує почуття спільноти як соціуму, в якому живе.Дружні відносини, взаємоповага, взаємодопомога, взаєморозуміння, особистісний внутрішній комфорт кожної дитини є важливим фактором дієвості тимчасового дитячого колективу.

Ефективність педагогічної роботи в умовах оздоровлення та відпочинку визначається узгодженістю дій малих дитячих колективів (загонів). Отже, для досягнення успіху необхідно:

- великий тимчасовий дитячий колектив об’єднати спільною метою;
- надавати дітям ділову педагогічну підтримку у досягненні спільної мети – успіху;
- розвивати міжособистісне спілкування у великому тимчасовому колективі на рівні особистість – колектив – суспільство;
- спрямувати відпочинкову діяльність на створення оптимальних умов всебічного розвитку особистості в тимчасовому дитячому колективі;
- сприяти формуванню морально – ціннісних стимулів діяльності особистості в тимчасовому дитячому колективі;
- розвивати у дітей особистісні якості: можливість дитині зазирнути в себе, осмислити свої взаємини з оточуючими.

Формування тимчасового дитячого колективу необхідно розглядати в контексті розвитку особистісних якостей кожної дитини. Становлення тимчасового дитячого колективу (загону) як особистісний ріст кожної дитини зокрема є концентрацією внутрішнього потенціалу дитини, який вивільняється в активність дитини в організаційно – адаптаційний період, розвивально – комунікативний період, підсумково – рефлексійний період. А особливо в поствідпочинковий період, коли відбувається переосмислення свого само – Я.Принцип пірнання в тимчасовий колектив (загін) з багажем власного досвіду, знань, навичок формує у відпочиваючої дитини власну оцінку і оцінку інших про неї у її можливостях, дає можливість використати дитині свій потенціал, утвердитися в своєму досвіді і набратися нового досвіду, отримати імпульс на новий етап самостановлення в тимчасовому колективі, впливати на колектив з урахуванням впливу колективу на Я - особистість.

Колективне Я – це результат діяльності малого колективу (загону) :

- у виконанні завдань освітньо – виховних, творчих, розвивально - пізнавальних, трудових,

- у дотриманні законів, традицій, режимних моментів, санітарно - гігієнічних норм,

- в участі у загонових та таборових справах

-у розвитку практичних навичок самоврядування як основи розвитку дитини, її крок до свободи думки, діяльності.

Кожен вид стосунків по-своєму впливає на формування особистості в колективі.

Підсумки діяльності малих колективів на етапах 3-х періодів зміни фіксуються в підсумків самоврядування « Наші досягнення». Успіх загону визначають позиції:

- дотримання режиму дня, санітарно-гігієнічних норм, традицій і законів табору;

- ведення загонової документації;

- рівень самоврядування, демократичних дитячих досягнень;

- участь в заходах за програми зміни за видами діяльності : пісенно-ігрова, літературна, мистецька, інформаційна, екологічна, волонтерська, трудову, тощо. - Участь в заходах за програми зміни даютьдитині додаткові можливості більше розкритися і, якщо вона ще не реалізувала себе, не змогла завести своє коліщатко діяльності у великому відпочинковому механізмі.

«Наші досягнення» це перегони самоврядування, перегони, що надають можливість кожному у тимчасовому дитячому колективу відчути себе особистістю потрібною для суспільства.

Колектив є своєрідним осередком соціуму, а колективізм є його духовним стержнем. Колектив залежить від рівня розвитку особистості, саме внутрішнє багатство кожного члена колективу визначає образ колективу.

Список використаних джерел

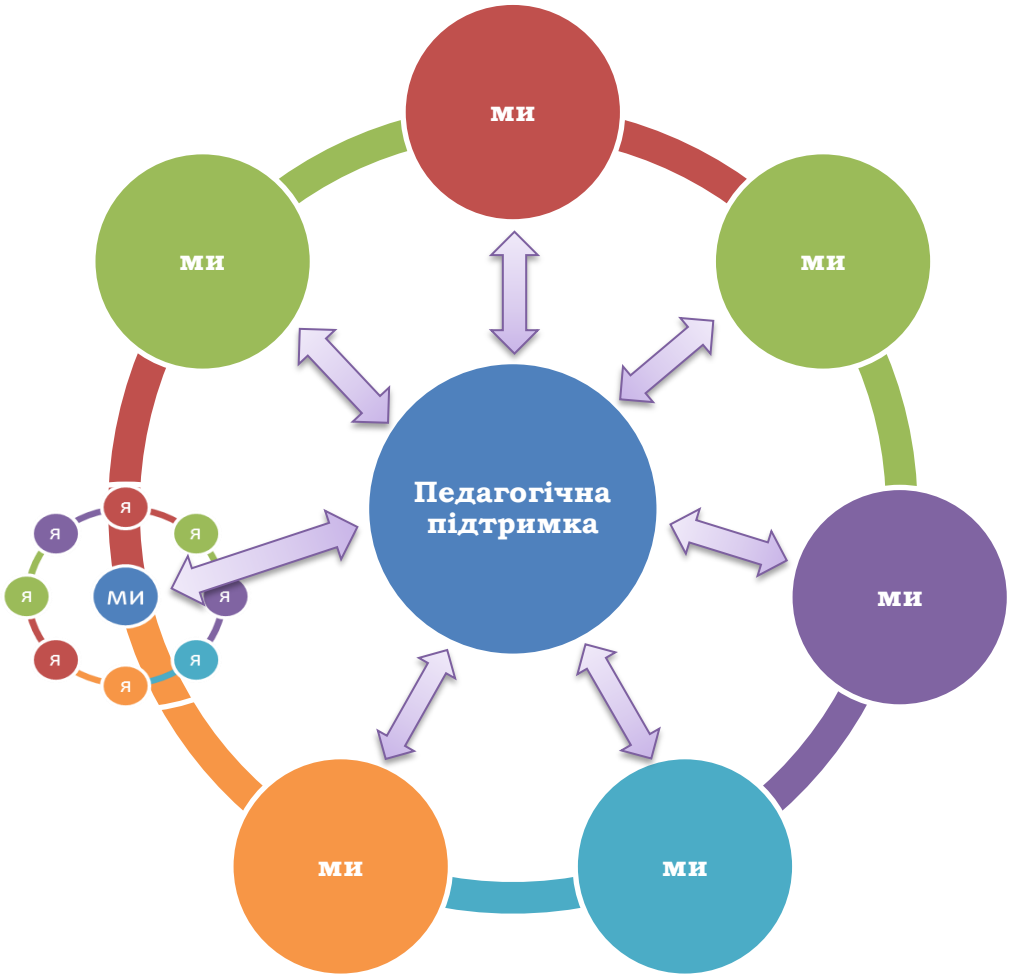
1. Макаренко А С. Проблемы школьного советского воспитания. Соч. : В 7-ми т. М., 1958. Т. 5. С. 103 – 124.

2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти томах. К., 1977. Т. 1. С. 200–458.

3. Ярмаченко М. Д. Від Я. А. Каменського до А. С. Макаренка і В. О. Сухомлинського. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 4. С. 5–13.

Додаток 1

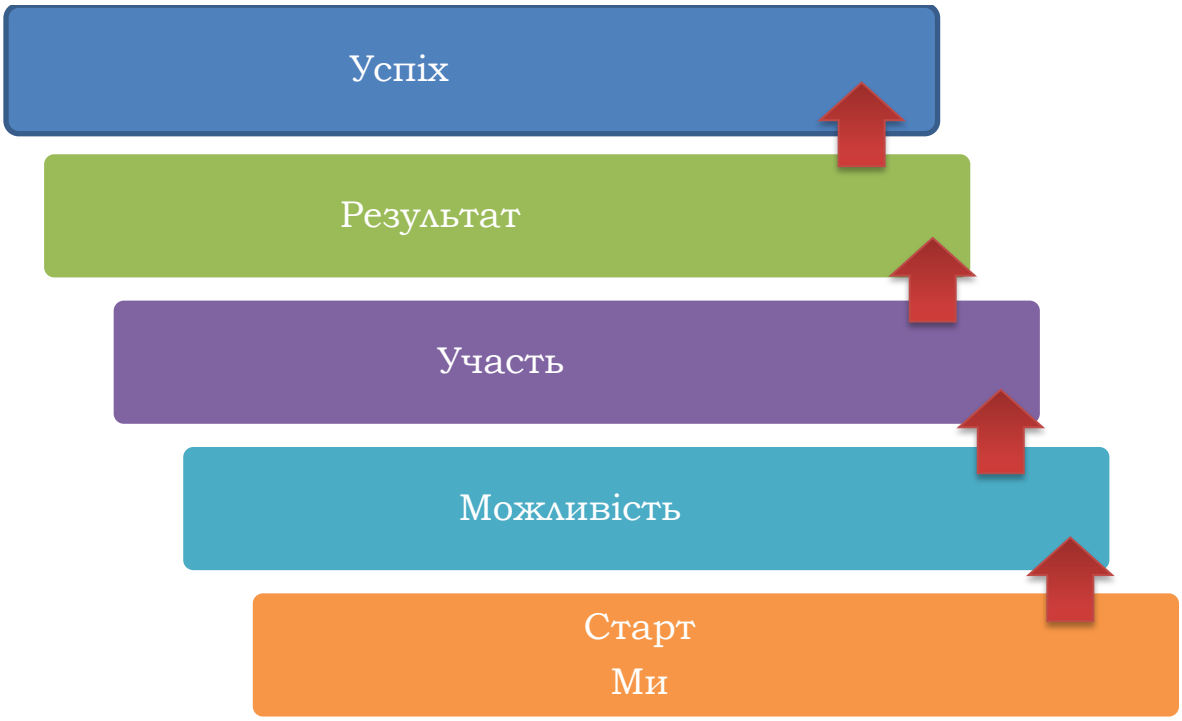

-психологічна корекція;
- колективно-творча діяльність;
- педагогічна підтримка дитячої діяльності;
- самореалізація за принципом "само".
діяльність:
-медійна,
- екскурсійна,
- креативно-мистеціка.
проектна діяльність:
- пізнавально-ігрова,
-розвивально-тематична,
- комунікативно-тренінгова.
МИ
лідерські перегони:
- змагання між загонами,
- змагання творчих груп.
діяльність:
- творча,
- спортивна,
- бібліотечна,
- трудова.
діяльність педагогічна:
- індивідуальний підхід,
-врахування досвіду дитини,
- незаважати дитині саморозвиватися,
- сприяти моральному росту дитини.



Принцип пірнання в тимчасовий колектив (загін) з багажем власного досвіду, знань, навичок формуєу відпочиваючої дитинивласнуоцінкуі оцінкуінших пронеї уїї можливостях, даєможливістьвикористатидитині свій потенціал,утвердитися в своємудосвідіі набратися новогодосвіду, отримати імпульс на новий етап самостановлення в тимчасовому колективі, впливатина колектив з урахуваннямвпливуколективу на Я - особистість.

Додаток 2

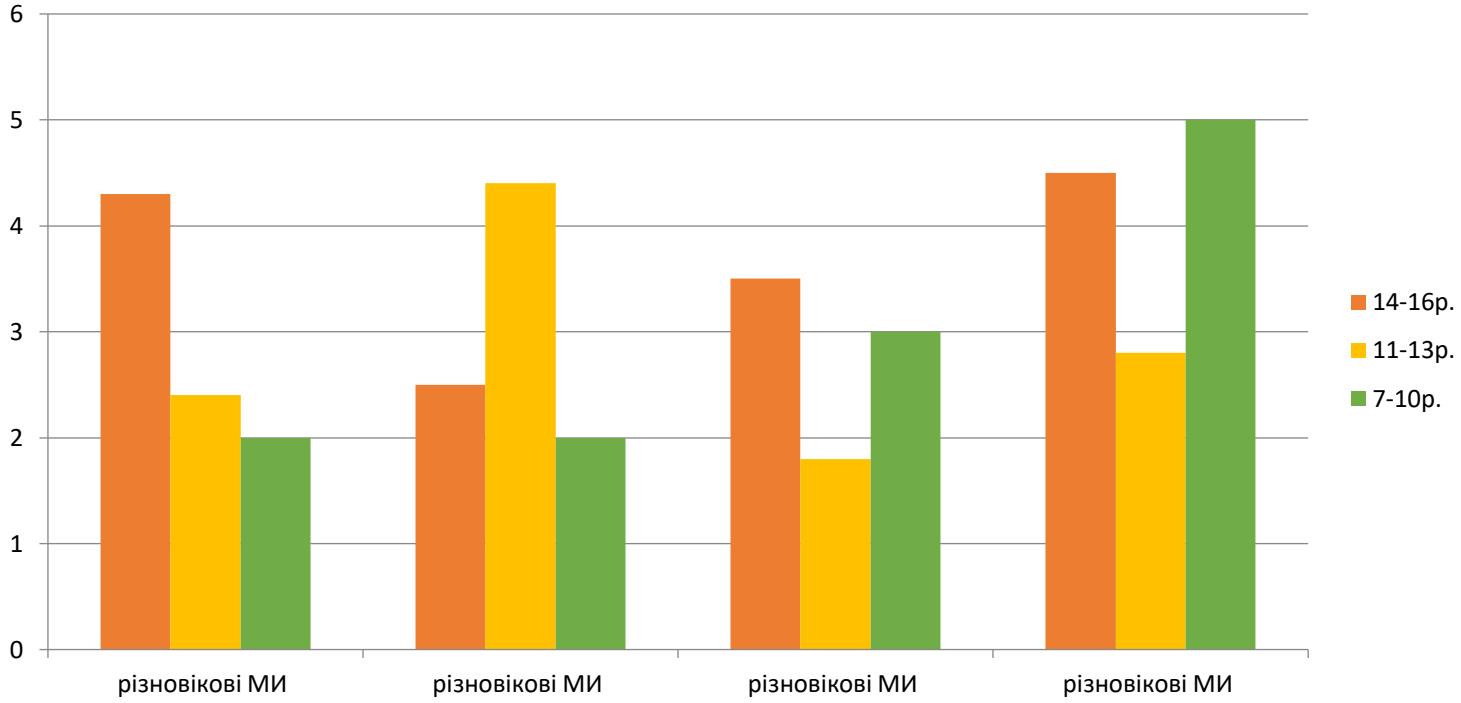
Шлях досягнення успіху



«Успіх не прийде до Вас. Ви самі повинні дійти до нього»
Марва Коллінз

Додаток 3

Ми всі успішні



«Успіх – позитивний наслідок роботи та справи, змагання, життя тощо; значні досягнення, удача»
«В перегонах – успішні всі тимчасові дитячі колективи, бо добилися певного результату, бо відчули себе одним цілим, бо особистісне зростання - це моральний ріст, духовне гартування, віра дитини в себе»
«Успіх – це не стільки те, що ми маємо, скільки те, ким ми стаємо в результаті»

Джим Рон

Бездень Василь
заслужений працівник освіти України
заступник генерального директора з виховної роботи
ДП УДЦ «Молода гвардія»

Щубелка Наталія
кандидат філософських наук, доцент,
завідувач науково-методичним відділом
ДП УДЦ «Молода гвардія»

ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР В СФЕРІ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ: ІЗ ДОСВІДУ ДЕРЖАВНОГО ПІДПРИЄМСТВА «УКРАЇНСЬКИЙ ДИТЯЧИЙ ЦЕНТР «МОЛОДА ГВАРДІЯ»

Повага до людської особистості є основним критерієм соціального поступу.Одним із показників, що визначають рівень цивілізованості суспільства, стає його ставлення до людей з проблемами здоров'я, зокрема, до дітей з інвалідністю.В міжнародному правовому документі Конвенції ООН «Про права дитини» констатується «…право кожної дитини на рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального і соціального розвитку дитини».[8] Сучасне суспільство прагне забезпечити рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надати їм таку можливість. Резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1993 р затверджуються рівні можливості для інвалідів, що передбачають рівні стартові можливості для всіх осіб незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу і визначаються такі цільові сфери - доступність до матеріального оточення, інформації та комунікацій, освіти, зайнятість, підтримка доходів і соціальне забезпечення, сімейне життя і свобода особистості, культура, відпочинок, спорт і релігія.

Тема інклюзивної освіти була предметом досліджень зарубіжних вчених, таких як А.Дайсон, А.Мілверт, К.Кларк, Д.Мітчелл, Т.Лормен, М.Крозьє, Д.Лупарт, Скртіч. В цій літературі була зроблена спроба розкрити сутність інклюзивних шкіл, (наприклад, структур управління, філософії та цінностей навчальних закладів, навчальних програм), обґрунтувати відмінності між інклюзивними і традиційними школами. В Україні дослідження інклюзивного навчання було започатковано науковцями Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Данілавічюте, О.

Федоренко, Л. Коваль та ін) Так, науковцями було зроблено наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Проблеми професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти, вивчали : В. Гладуш, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деппелер, Р. Джордж, В. Засенко, Н. Енестейшен, С. Кірк, С. Литовченко, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, ІО. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші. Інклюзивні процеси в освіті актуалізують питання про створення інклюзії в сфері дитячого оздоровлення та відпочинку. Соціум має бути готовим створити умови для розвитку інтелектуального та творчого потенціалу дітей з інвалідністю у всіх сферах соціального життя

Метою дослідження є аналіз законодавчо-нормативних основ інклюзії в сфері дитячого оздоровлення та відпочинку та розкриття особливостей організації відпочинку та оздоровлення дітей з інвалідністю в дитячих оздоровчих закладах.

З прийняттям Генеральної Асамблеї ООН Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів широкого поширення отримав процес соціальної інклюзії, який змінив усталенні погляди на місце людей з інвалідністю у суспільному житті та сприяв формуванню нової моделі відношення до них з боку суспільства.Визначаючи інклюзію як реформу, в Саламанській декларації наголошується, що «…школи з …інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх …»[9]. Ідеологія інклюзивної освіти ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту, виключає будь-яку дискримінацію учнів та передбачає навчання й виховання дітей з інвалідністю у звичайному навчально-виховному закладі, де створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності навчального процесу

Ключова ідея інклюзивного підходу − не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а навпаки суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості.Соціум має бути максимально адаптований до людей з інвалідністю.Інклюзія це процес включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя. В даному контексті проблема здоров`я (особливі потреби) не розглядається як характеристика людини, це перш за все, проблема соціальна, оскільки вона зумовлена непристосованістю

оточення, о саме соціальної інфраструктури та ставленням соціуму до людей з особливими потребами.

Разом з вибором цінностей західного світу, визнанням основних міжнародних стандартів в галузі прав людини, (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права дитини, про права інвалідів,), Україна взяла на себе зобов'язання щодо надання дітям з інвалідністю можливості в повному обсязі користуватися всіма правами людини і нарівні з іншими дітьми мати право на освіту, разом з іншими брати участь в спортивних заходах, у проведенні дозвілля та відпочинку. Необхідність інтегрування дітей зінвалідністю зазначена в офіційних документах на рівні постанов Кабінету Міністрів України та державних програм. Зокрема, в Указі Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки вказується на рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами за рахунок створення інклюзивного освітнього середовища.

Діти з інвалідністю так само, як і діти зі станом здоров'я та розвитку в межах вікової норми, мають конституційне право розвиватися відповідно до своїх здібностей, брати участь у житті суспільства, використовувати свій інтелектуальний і творчий потенціал. Їх успішна соціалізація та самореалізація у суспільному житті мають бути забезпечена на рівні всіх структурних компонентів освіти:дошкільної, середньої та позашкільної.

Ефективності державної політика в частині забезпечення конституційних прав та державних гарантій дітям з інвалідністю, сприятиме впровадження інклюзивного підходу в систему відпочинку, дозвілля та занять спортом.

Сучасні дитячі заклади оздоровлення та відпочинку різних рівнів покликані забезпечити відновлення життєвих сил дитини та створити умови для її особистісного розвитку. Педагогічна практика даних закладів спрямована на вирішення основних завдань позашкільної освіти та реалізаціюосновних напрямів позашкільної освіти: національно-патріотичного, художньо-естетичного, еколого-натуралістичного, фізкультурно-спортивного; соціально-реабілітаційного та ін.

У відповідності до вимог позашкільної освіти,освітньо-виховне середовище дитячих закладів оздоровлення та відпочинку, акцентоване на створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного

розвитку дітей;залучення до активної комунікації та творчості;формування соціальних компетентностей;створення умов для самовизначенні та самореалізації.Інклюзія в системі дитячого оздоровлення та відпочинку дозволить організувати оздоровлення та відпочинок дітей з інвалідністю у сучасних дитячих оздоровчих закладах усіх рівнів де створені відповідні умови для активного відпочинку.Сьогодні в Україні кількість дитячих закладів оздоровлення та відпочинку які можуть забезпечити реалізацію державної політики у сфері інклюзивного відпочинку обмежена.

Державне підприємство «Український дитячий центр «Молода гвардія» має досвід організації відпочинку дітей з інвалідністю. Приймає на оздоровлення та відпочинок дітей з вадами слуху, з вадами зору, з діагнозом ДЦП, дітей, які за певних життєвих обставин мають зовнішні фізіологічні особливості (втрата кінцівок, деформація хребта, тощо). Так, в 1991-1999 роках у дитячому центрі реалізовувалась програма-орієнтир ФДО (СПО) України «Повір у себе». Програма була спрямована на створення середовища, що сприяє соціальній адаптації та інтеграції дітей з особливими потребами. В 1991 році в дитячому центрі «Молода гвардія» відбувся Перший Всеукраїнський фестиваль дитячої творчості «Повір у себе». Вперше в Україні поряд з дітьми зі станом здоров'я та розвитку в межах вікової норми, участь в фестивалі взяли діти з інвалідністю: діти з відхиленнями органів слуху, вадами зору, руху.Всього було проведено вісім Всеукраїнських фестивалів дитячої творчості «Повір у себе» У 2000-2001 рокахДЦ «Молода гвардія» відбулися спеціалізовані таборування для талановитих дітей з обмеженими фізичними можливостями.З 2014 по 2017рр. в Українському дитячому центрі «Молода гвардія» в межах тематичних змін організовуються та проводяться фінальні змагання Всеукраїнської Спартакіади «Повір у себе» серед дітей з інвалідністю.

Узагальненням досвіду освітньо-виховної роботи з дітьми з інвалідністю, в Українському дитячому центрі «Молода гвардія» стала Програма соціально-педагогічного супроводу «Світ без обмежень».Метою програми є соціалізація та створення умов для розвитку внутрішнього потенціалу дітей з інвалідністю через творчість та спільну діяльність. Програма «Світ без обмежень» була реалізована в межах тематичних змін протягом 2015-2018.

В 2015 році «Молода гвардія» провела інтеграційно-мистецький фестиваль для дітей з інвалідністю «Творчість дарує крила».Мета фестивалю: соціально-культурна реабілітація,формування позитивної самооцінки та розвиток внутрішнього потенціалу шляхом залучення до

різних видів творчої діяльності.Такбуло відроджено традицію проведення фестивалю дитячої творчості для дітей з інвалідністю.

За 2018 рік у дитячому центрі «Молода гвардія» оздоровилося понад 11 тисяч дітей та підлітків. Основну частину контингенту відпочиваючих складали діти, що потребують особливої соціальної уваги та підтримки, серед них і діти з інвалідністю (711 дітей 6.4% від загальної чисельності).

Дитячий центр «Молода гвардія» прийняв на відпочинок дітей з інвалідністю, хворих на цукровий діабет, дітей з відхиленнями органів слуху, вадами зору, руху, які були здатні до самообслуговування.

Таблиця 1

Рік	2010р.	2011р.	2012р.	2013р.	2014р.	2015р.	2016р.	2017	2018
Кількість дітей з інвалідністю	1492	1845	1570	504	813	641	774	713	713
У відсотковому відношені	16,4%	18,8%	14%	4,5%	7,4%	5,8%	7%	6,6%	6,6%

Основними принципами інклюзії в дитячому центрі стали відсутність психологічних бар'єрів, спільна діяльність (включення дітей з функціональними обмеженнями у всі посильні їм види діяльності разом із здоровими дітьми),відкритий комунікативний простір (можливість вільного спілкування) .

Згідно нормативно-правовою бази України з питань інклюзивної освіти та науково–методичних розробок де описано й реалізовано варіанти організації інклюзивного навчання дітей з інвалідністю було створено інклюзивні загони. В умовах оздоровлення та відпочинку дітей інтеграція здійснюється шляхом організації спеціальних загонів або включенням дітей з інвалідністю до звичайних загонів. Наповнюваність загонів з інклюзивним відпочинком становила не більш як 20 дітей, з них: по 1-3 особи включають діти з інвалідністю. Це одна - три дитини з вадами опорно-рухового апарату, зниженим зором чи слухом, хворих на цукровий діабет, які здатні до самообслуговування, або не більш як двоє дітей з тяжкими порушеннями мовлення, чи складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках які здатні до самообслуговування. Форми інтеграції залежать від рівня розвитку дитини. Так в УДЦ «Молода гвардія» використовуються повна і комбінована форми інтеграції та тимчасова інтеграція

В систему оздоровлення та відпочинку в УДЦ «Молода гвардія» впроваджено форми інклюзивного оздоровлення та відпочинку:

- повна інтеграція – для дітей з інвалідністю (1-3 дитини входять до складу загону) якіза рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі та здатні до самообслуговування і можуть приймати участь у всіх освітньо-виховних заходах програми тематичної зміни.
- комбінована інтеграція, для дітейз інвалідністю (1-3 дитини входять до складу загону)із близьким до норми рівнем психофізичного розвитку та здатні до самообслуговування і можуть приймати участь у заходах програми тематичної зміни постійно одержуючи допомогу психолога, педагога.
- тимчасова інтеграція, за якої дітей з інвалідністю (організовується спеціальний загін, до складу якого входять тільки діти з інвалідністю) які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі та здатні до самообслуговування включають до частини заходів програми тематичної зміни. Загін бере участь в частині заходів. Це спільні заходи які заплановані програмою тематичної зміни а іншу частину часу діти проводять за програмою роботи загону (наприклад, як учасники Всеукраїнської Спартакіади „Повір у себе» серед дітей з інвалідністю). Форма участі в спільних заходах залежить від особливостей психофізичного розвитку дітей з інвалідністю.

Оздоровлення та відпочинок дітей здійснюється за програмами тематичних змін, розроблені з урахуванням запитів дітей з інвалідністю.

Організація інклюзивного оздоровлення та відпочинку передбачає надання дитині з інвалідністю психолого-педагогічної допомоги.Залежно від потреб дитини та її проблем з нею працюють педагог-організатор, психолог, лікар.Одним із напрямків діяльності психологічної служби ДП «УДЦ «Молода гвардія» є психологічний супровід інклюзивних дитячих тимчасових колективів в умовах рекреації.

Психологічний супровід залежить від специфіки потреб у дітей з інвалідністю та включав наступніформи роботи психологів*:*

первинна експрес-діагностика психоемоційного стану та особистісних проблем у дитини;

- проведення різних видів групової роботи в інклюзивних групах: тренінги, рольові ігри тощо;
- індивідуальна робота та консультації з дітьми;
- індивідуальна робота та консультації з педагогами-організаторами та супроводжуючими по результатам первинної діагностики дітей;
- моніторинг психоемоційного стану дітей;

- заключна контрольна експрес-діагностика психоемоційного стану дітей та ефективності психологічного супроводу.

Основні підходи та напрямки психологічного супроводудітей з інвалідністю залежали від того, по якому принципу формувалися загони. Так, було сформовано дві групи – група А, група В.

Група А -загін 100% з дітьми з інвалідністю (спортсмени з інвалідністю): з вадами слуху або з вадами зору (психолог ДП УДЦ «Молода гвардія» Леженко І.В).

Група В - загін (10 % від загальної кількості дітей в загонідіти з інвалідністю (психолог ДП УДЦ «Молода гвардія» Леженко І.В).

При роботі з групою А психологічною службою були визначені наступні завдання:

- формування соціальних якостей(згуртування дітей у тимчасовий колектив, адаптація до умов рекреаційного закладу; робота з розвитку сенсомоторної, психоемоційної, комунікативної сфери у дітей з особливими можливостями, розвиток внутрішнього потенціалу особистості, підняття самооцінки, формування морально-етичних цінностей, емпатії, активної життєвої позиції, соціальної адаптивності тощо.

До роботи(комунікації) з групою А були залучені супроводжуючі (т'ютери) цих груп дітей. Працюючи з групою В психологічна служба вирішувала низку завдань:

- формування соціальних якостей (толерантності у міжособистісних відносинах у групі, прийняття дітьми зі станом здоров'я та розвитку в межах вікової норми дітей з інвалідністю, встановлення між ними товариських відносин, створення атмосфери взаємодопомоги та взаємопідтримки);
- розвиток внутрішнього потенціалу особистості (неповторність, талановитість, оригінальність, значимість для суспільства)

До роботи (комунікації) згрупою Вбули залучені супроводжуючі (т'ютери) цих груп дітей

Для роботи з групами А, В було вибрані наступні форми роботи:

- індивідуальні заняття (консультації, бесіди).
- групові заняття (психотерапевтичні ігри, тренінги, інтерактивні бесіди).

Так, індивідуальні заняття з дітьми з інвалідністю були спрямовані на роботу з психотравмами особистості, яка сформувалася внаслідок неприйняття соціумом людини з інвалідністю (школа, сусіди, т.д.). Особливо це питання гостро стояло у дітей середнього та старшого

підліткового віку. Їм важко ідентифікувати свою особистість як неповторну та індивідуальну з позитивної сторони, все це вони сприймають в більшості як « Я не такий як інші, тому що...», «Я не можу мати....,тому що...», «Я ніколи не буду...» тощо. І все це з акцентом на свою фізичну особливість, навіть якщо в дійсності дитина має талант чи здібності до якоїсь діяльності.

Групові заняття (психотерапевтичні ігри, тренінги, інтерактивні бесіди). були спрямовані на розвиток внутрішнього потенціалу особистості, де кожна дитина могла б проявити свою індивідуальність, неповторність, талановитість, свої уміння та здібності, свою оригінальність та можливість бути не лише опорою для інших, а й показати свою значимість для суспільства. Тренінги будувалися на різноманітних вправах з мімікою та жестами, тактильним контактом дітей між собою та інше. В роботі з групами використовувались різноманітнітехніки: танцювально-рухової терапії, глинотерапії, арт-терапії, музикотерапії казкотерапії, аромотерапії та інші психотерапевичні і розвивальні техніки.

Результати групової взаємодії дітей давали наступні результати:

- більш повна згуртованість колективу;
- високий рівень адаптації та комунікації всіх дітей в загоні;прояви толерантності, високий рівень взаємодопомоги та взаємопідтримки дітьми зі станом здоров'я та розвитку в межах вікової норми дітей з інвалідністю.

Порівняльний аналіз результатів початкової психодіагностики, моніторингових зрізів та контрольної психодіагностики в кінці табірної зміни показали, що формування загонів по принципу інклюзії є більш продуктивним як для розвитку особистості дітей зі станом здоров'я та розвитку в межах вікової норми так і дітей з інвалідністю. Інклюзія дозволила створити соціальне середовище що сприяло засвоєнню дітьми норм гуманістичної моралі, розвитку таких соціальних якостей особистості, як толерантність, відповідальність, доброта. Формування дитячих колективів по принципу інклюзії, за умови відповідного психолого-педагогічного супроводу, сприяє відновленню фізичного та психічного здоров'я у дітей,розкриттю їх особистісного потенціалу, соціальній адаптаціїі інтеграції.

Оздоровчо-освітня система дитячих закладів оздоровлення в своєї більшості орієнтовані на дітей зі станом здоров'я та розвитку в межах вікової норми і мало враховують потреби дітей з інвалідністю. Впровадження інклюзивного підходу до організації оздоровлення та відпочинку дітей потребує:

- збільшення фінансування розвитку матеріальної бази закладів оздоровлення та відпочинку з метою перетворення їх у доступне середовище для оздоровлення та відпочинку;
- удосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності засадів оздоровлення та відпочинку дітей;
- розвиток організаційних та науково-методичних засад оздоровлення та відпочинку дітей;
- провадження інноваційних проектів та програм освітньо-виховної роботи у сфері інклюзивного відпочинку;
- підготовки кадрів для здійснення заходів з оздоровлення та відпочинку дітей з інвалідністю;
- обов'язковий психологічний супровід дітей з особливими потребами, який можуть здійснювати тільки психологи з професійною освітою і які пройшли відповідну спеціалізацію;
- професійної підготовка супроводжуючих (т'ютерів) груп дітей з особливими потребами;
- спеціальна підготовка педагогів-організаторів до роботи з означеними категоріями дітей.

Очікуваним результатом впровадження інклюзії систему оздоровлення та відпочинку стане:
- забезпечення конституційних прав та державних гарантій дітям з інвалідністю на відпочинок, дозвілля та заняття спортом;
- формування нових підходів до організації оздоровлення та відпочинку в сучасному дитячому оздоровчому закладі;
- розробка навчально методичного забезпечення з організації інклюзивного середовища в системі оздоровлення та відпочинку дітей.

Список використаних джерел

5. Байда Л., Красюкова О., Буров С. та ін. Інвалідність та суспільство: навчальний посібник; (Серія навчальних матеріалів українськоканадського проекту „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні») /; заг. ред. : Л. Байда, О. Красюкова. К., 2011. 188 с.

6. Наказ Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» від 11.09.2009 р. № 855. URL: http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planu-dii-shodo-zaprovadzhennjainklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya _osvita/301 38 4

7.Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609 Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу

дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua

8.Конвенція про права дитини URL: https: //zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021

9. Саламанська декларація та рамки дій що до освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94

10. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально–методичний посібник / За заг.ред.ДаниленкоЛ.І. К.:2007. 128с.

Бровко Тетяна
вчитель математики ЗОШ І-ІІІ ступенів
ДП УДЦ «Молода гвардія»

ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ТИМЧАСОВОМУ КОЛЕКТИВІ

Сучасний період розвитку українського суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісного рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам. Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального і фізичного розвитку учнів, а у стратегічному плані закласти основу для формування демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищою цінністю, незамінними чинниками, стабільного прискореного розвитку України.

Сучасна освіта переорієнтовує процес навчання на особистість дитини, гуманізацію, загальнорозвиваючий характер. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу, в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання за умови дотримання певних вимог:

- створення позитивного настрою до навчання;
- відчуття «рівного серед рівних»;
- забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей;
- усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовиводів;
- можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого

товариша;

- вчитель не є засобом «похвали і покарання», а є другом, порадником, старшим товаришем.

Реформування національної освіти в Україні породжує нагальну потребу у нових підходах до організації навчально-виховного процесу в школі, у пошуку ефективних технологій навчання і виховання.

До нових освітніх технологій належать інтерактивні технології навчання. Сутність інтерактивних технологій полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії учнів. Це - співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. На уроках вчитель виступає організатором процесу навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Під час інтерактивного навчання учні вчаться толерантному спілкуванню з людьми, вчаться критично мислити, приймати продумані рішення.

В умовах сьогодення актуальним залишається питання підвищення якості математичної освіти. Сучасному навчально-виховному процесу притаманна перевага вербальних методів, недооцінка значення спілкування школярів для розв'язання завдань на уроках математики, відсутність цікавих форм та методів організації навчальної діяльності тощо. Відтак нагальною потребою сучасної системи освіти при викладанні математики є впровадження нових форм та методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток особистості кожного школяра.

Розв'язанню цієї проблеми сприяє впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках математики. Ці методи набули поширення в практиці американської школи наприкінці XX ст. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром США, показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість дитини, а й на її почуття.

Метою дослідження є розкрити особливості впровадження технології ситуативного моделювання на уроках математики в позашкільному закладі.

Активне впровадження технологій інтерактивного навчання має місце у системі дитячого відпочинку та оздоровлення, що уможливлює вихід за рамки теоретичних положень авторитарної педагогіки і забезпечення

впровадження в систему педагогічної взаємодії суб'єкт-суб'єктного підходу організації освітнього процесу дитячого центру.

Впровадження в освітнє середовище дитячого центру інноваційних освітніх технологій зумовлено особливостями його діяльності, а саме:

- роботаз тимчасовим дитячим колективом;
- клас комплектується на 21 день дітьми з різних регіонів України, з різним рівнем знань;
- урок триває 35 хвилин;
- немає домашнього завдання та батьківського контролю.

Учитель школи, що працює в умовах рекреаційного дитячого центру, повинен зберегти інтерес учнів до математики, прагнення до пізнання, побудувати місточок між постійною школою та навчанням в новоствореному, тимчасовому колективі.

Саме ці причини сприяють пошуку оптимальних методів та прийомів навчання, використанню інноваційних технологій, адаптації системи уроків для навчання учнів в умовах тимчасового колективу. Розв'язанню цієї проблеми сприяє використання на уроках математики інтерактивних технологій, зокрема технологій ситуативного моделювання.

Технологія ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня в гру. Ігрова модель навчання покликана реалізувати комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога розвитку творчої уяви; надання можливості зростання навичок співробітництва в соціальному аспекті та можливості висловлювати власні думки.

За допомогою цієї технології вдається урізноманітнити форми роботи на уроці, ситуативно змоделювати урок в цілому або ж окремі його фрагменти.

Технології ситуативного моделювання передбачають створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальні здобутки, що підвищує продуктивність освітнього процесу. Ця форма педагогічної взаємодії в умовах активного оздоровлення та відпочинку дітей дозволяє створити безконфліктні умови навчання з урахуванням особливостей і потреб кожної дитини.

Традиційно до технологій ситуативного моделювання відносять:

- симуляція або імітаційні ігри;
- рольова гра;
- громадські слухання;
- драматизація.

Сучасна українська дослідниця М. Ростока наголошує, що ситуативне моделювання наближає до умов реального життя. У такому разі учень втілений у роль справжнього фахівця, який виконує певні професійні дії (тобто, «грає»).

Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу шляхом залучення дітей до гри. Завдання педагога під час застосування ігор у навчанні полягає в підпорядкуванні гри конкретній дидактичній меті.

Вчитель, в ігровій моделі бере роль інструктора (ознайомлює із правилами гри, консультує), судді (корегує та надає поради стосовно розподілу ролей), тренера (дає підказки з метою пожвавлення гри), головуючого, ведучого (організовує обговорення).

Реалізація ігрової моделі навчання на уроці математики складається з наступних етапів:

1. Ознайомлення учнів з темою та правилами гри.
2. Підготовка до проведення гри (ознайомлення із ситуацією, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовного шляху розв'язання проблем).
3. Основна частина – проведення гри.
4. Обговорення та висновки.

Під час використання ігрової моделі учні отримують **інструктивні поради**:

- чітко дотримуйтесь своєї ролі;
- намагатися уважно слухати партнерів і вчителя;
- не коментувати діяльності інших;
- ставитися до своєї ролі, як до реальної життєвої ситуації;
- вихід з ролі після завершення сценки;
- активна участь в аналізі рольової ситуації.

Технологія ситуативного моделювання передбачає на уроках математики в дитячому центрі «Молода гвардія» використання таких інструментів як реклама та презентація. Адже реклама зацікавлює учнів своєю новизною, сучасністю. Її найчастіше використання доречно при повідомленні теми та завдань уроку, з метою пропедевтики знань, при введені нових понять, термінів.

Презентація використовується під час повторення матеріалу. Учні вже багато знають про питання, що розглядаються, тому можуть цілісно і цікаво розповісти про нього. Вчитель з дітьми робить усні, письмові та комп'ютерні презентації.

Отже, використання технології ситуативного моделювання на уроках математики сприяє:

- ✓ ефективному розвиткові математичних здібностей кожної дитини;

- ✓ розвитку логічного мислення;
- ✓ розвитку здатності цінувати знання та вміння користуватися ними;
- ✓ усвідомленню особистої відповідальності та вмінню об'єднуватися з іншими членами тимчасового колективу для розв'язання спільної проблеми, розвитку здатності визнавати і поважати цінності іншої людини;
- ✓ формуванню навичок спілкування та співпраці з іншими членами групи, взаєморозуміння та взаємоповаги до кожного індивідуума;
- ✓ вихованню толерантності, доброзичливості та піклування, почуття солідарності й рівності;
- ✓ формуванню вміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності.
- ✓ формуванню в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного та необхідного обсягу знань.

Гарний вчитель – це вічний студент: він постійно шукає все нові прийоми й методи організації уроку, вивчає інноваційні технології, експериментує, весь час в творчому пошуку. Люїс Керолл у своїй книзі «Аліса в країні чудес» пише: «Бачиш, у нас тут потрібно бігти щосили, щоб залишитися на місці. А якщо хочеш потрапити куди-небудь, потрібно бігти ще швидше». Так, і вчитель повинен йти в ногу з часом, навіть на крок попереду.

Список використаних джерел

1. Н.В. Щубелка, В.М. Бездень, Г.А Вольчева та ін. Інтерактивні освітні технологііі в умовах позашкільної освіти: із досвіду роботи Українського дитячого центру «Молода гвардія». Одеса: ВМВ, 2014.

2. Урок рольова гра. URL: teacherjournal.com.ua .

3. Досвід дослідження актуальних проблем викладання математики у сучасній школі. URL: library.ippro.com.ua.

4. Ситуативне моделювання на уроках української мови. URL: pedagogika.ucoz.ua.

Вакуленко Олена
канидат педагогічних наук, доцент,
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ МАЮТЬ ПРОБЛЕМИ З ЗАКОНОМ

В Декларації прав дитини (1959 р.) зазначено «дитина, внаслідок її фізичної і розумової незрілості, потребує спеціальної охорони і піклування, включаючи належний правовий захист». Конвенцією про права дитини (1989 р.) визнано право кожної дитини, що порушила кримінальне законодавство, на поводження, що «сприяє розвиткові у дитини почуття гідності і значущості, зміцнює в ній повагу до прав людини й основних свобод інших та при якому враховуються вік дитини і бажаність сприяння її реінтеграції та виконання нею корисної ролі в суспільстві». У статті 40 Конвенції наголошується, що у роботі з такою категорією неповнолітніх, важливо запроваджувати різні соціально-виховні заходи, а саме: «нагляд, консультативні послуги, призначення випробного строку виховання, програми навчання і професійної підготовки, та інших форм догляду, що замінюють догляд в установах, з метою забезпечення такого поводження з дитиною, яке забезпечувало б її добробут і відповідало її становищу та характеру злочину» [1].

Результати соціологічного дослідження Державного інституту сімейної та молодіжної політики (2002 р.) щодо вивчення проблем неповнолітніх та молоді, які повертаються з місць позбавлення волі свідчать про типові проблеми таких осіб: юридична необізнаність, відсутність житла, отримання медичної допомоги, навчання, працевлаштування, психологічна неврівноваженість, тривожність, відсутність підтримки оточення [11]. Наукові пошуки та дослідження (2005-2007 р.р.) Лютого В.П, свідчать, що основними чинниками, що заважають соціальній адаптації неповнолітніх, що перебували на обліку в кримінально-виконавчій інспекції, є такі: велика кількість проблем в сім'ї неповнолітнього; неадекватна педагогічна позиція батьків щодо неповнолітнього; низька успішність навчання та низький статус неповнолітнього в школі; накопичення невирішених особистісних проблем у неповнолітнього; невизначеність ціннісних орієнтацій неповнолітнього, сенсів життя та життєвих цілей; ризикованість способу життя неповнолітнього, яка проявляється у поєднанні великої кількості властивих неповнолітньому видів поведінки, що порушують норми життя;

неадекватна самооцінка неповнолітнього, нерозуміння ним власних сильних і слабких сторін, позитивних і негативних якостей [5].

Відповідно, можна говорити про необхідність пошуку нових шляхів, інноваційних підходів законодавчої та соціально-виховної роботи з неповнолітніми та молоддю, які мають проблеми з законом. Адже, політика щодо осіб, які мають проблеми з законом, має бути спрямована як на захист інтересів суспільства, так і на зниження рівня рецидивної злочинності.

Метою та завданнями статті є теоретичне дослідження пробації, законодавчі та організаційні засади пробації в Україні, сучасні підходи ювенальної пробації та соціально-виховної роботи з неповнолітніми, які мають проблеми з законом.

Питання соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, які мають проблеми з законом, розглядаються в ряді наукових публікацій: питання психолого-педагогічної корекції неповнолітніх, що перебувають у конфлікті зі законом, методів перевиховання та соціальної роботи з неповнолітніми в умовах позбавлення волі (О. Караман, В. Синьов), ресоціалізація неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням (В. Лютий); особливості технології роботи центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді з неповнолітніми, які повертаються з місць позбавлення волі (О. Вакуленко О.В., Р. Левін, Н. Коварова), С. Толстоухова), сутність пробації як моделі ресоціалізації умовно засуджених осіб (О. Беца, М. Панасюк); соціально-педагогічний супровід умовно засуджених неповнолітніх у процесі їх ресоціалізації (Ю. Гарасимів); модель діяльності соціальнореабілітаційного центру для неповнолітніх щодо ресоціалізації неповнолітніх, засуджених умовно (Н. Жукова, Е. Ігнатова, Е. Ломник). Питання впровадження системи пробації в Україні наразі набули значного поширення, зокрема, про це свідчать наукові пошуки О. Богатирьової, Є. Гриценко, В. Герасимюка В., О. Лісовця, Ю. Онищенко, Н. Кириченко, Д. Ягунова).

Протягом останніх років прийнято ряд нормативно-правових актів, спрямованих на удосконалення законодавства у сфері захисту прав дітей, поліпшення стану превентивної та профілактичної роботи, створення ефективної системи виправлення та ресоціалізації неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом. Насамперед, слід відзначити План дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року; Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016-2020 роки, Національна Стратегія реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року, новий Кримінальний процесуальний кодекс

України, яким передбачено особливості кримінального провадження щодо неповнолітніх, Закон України »Про пробацію» (2015 р.).

Виклад основних положень. Одним із пріоритетів Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» в Україні на період до 2021 року (2018 р.) є творення системи правосуддя, дружнього до дитини, зокрема така діяльність держави як: впровадження дієвих форм і методів профілактики вчинення правопорушень дітьми; удосконалення системи захисту прав та інтересів дітей, які вчинили правопорушення; розвиток системи правосуддя, дружнього до дитини; впровадження ювенальної юстиції. Національною Стратегією реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року (2018 р.) в Україні передбачено «вдосконалення механізмів юстиції щодо дітей на засадах забезпечення їх прав шляхом виконання програм профілактики правопорушень серед дітей, здійснення ефективних заходів соціальної адаптації та реабілітації неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом». Стратегія спрямована на розв'язання основних системних проблем юстиції щодо дітей, подолання прогалин у системі міжвідомчої взаємодії, забезпечення профілактичної, соціально-виховної роботи та роботи, спрямованої на ресоціалізацію неповнолітніх, які схильні до протиправної поведінки та вчинили правопорушення [1].

Нові підходи роботи з засудженими окреслено у Законі України «Про пробацію» (2015 р.), зокрема визначено «..пробацію як систему наглядових та соціально-виховних заходів, що застосовуються за рішенням суду та відповідно до закону до засуджених, виконання певних видів кримінальних покарань, не пов'язаних з позбавленням волі». Суб'єктами пробації, зокрема, є: особи, яким покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк замінено покаранням у виді громадських робіт або виправних робіт; особи, звільнені від відбування покарання з випробуванням (ст. 14). Серед основних завдань пробації є такі: виконання певних видів покарань, не пов'язаних з позбавленням волі; реалізація пробаційних програм стосовно осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням; проведення соціально-виховної роботи із засудженими; реалізація інших заходів, спрямованих на виправлення засуджених та запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень. Види пробації: досудова пробація, наглядова пробація, пенітенціарна пробація. Пробація щодо неповнолітніх – це пробація стосовно осіб віком від 14 до 18 років. Пробація здійснюється з урахуванням вікових та психологічних особливостей неповнолітніх. Пробація щодо неповнолітніх спрямована на забезпечення їх нормального фізичного і психічного

розвитку, профілактику агресивної поведінки, мотивацію позитивних змін особистості та поліпшення соціальних стосунків (ст. 12). Перевагою пробації відносно неповнолітніх є те, що їх ресоціалізація і виправлення проводиться в громаді, без ізоляції від суспільства, відриву від сім»ї, що дозволяє запобігти травматичного впливу як в умовах перебування в місцях позбавлення волі. Завдяки застосуванню індивідуального підходу до вирішення проблем неповнолітніх та усуненню факторів, що сприяли скоєнню ним правопорушення, можна максимально зменшити ризики повторної злочинності та ув'язнення таких осіб [10].

В рамках реформування системи кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні створено спеціальну структуру для забезпечення ювенальної пробації. Відповідно до законодавства України служба пробації в межах своїх повноважень забезпечує суди досудовими доповідями, здійснює нагляд за засудженими, реалізовує пробаційні програми щодо осіб, звільнених від відбування покарань з випробуванням, проводить соціально-виховну роботу з засудженими та забезпечує підготовку до звільнення засуджених, які відбувають покарання у виді обмеження волі та позбавлення волі на певний термін [10]. З метою створення системи пробації напочатку 2018 р. було створено єдину Державну установу «Центр пробації» з підпорядкуванням їй уповноважених органів з питань пробації, удосконалено організаційну структуру, механізм використання фінансових, матеріальних та технічних умов функціонування органів пробації для ефективного використання поставлених завдань. Станом на 1 січня 2019 року в Україні працюють 24 філії та 560 підрозділів служби пробації (в складі яких створено 13 секторів ювенальної пробації). Сектор ювенальної пробації є уповноваженим органом з питань пробації, який забезпечує реалізацію державної політики у сфері виконання певних видів кримінальних покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, та пробації щодо неповнолітніх. Сектор безпосередньо підпорядковується Державній установі «Центр пробації» та є відокремленим підрозділом. Головна мета таких центрів – впровадження й реалізація пробаційних програм на основі міжнародних стандартів щодо захисту інтересів держави, суспільства та людини з використанням заходів, спрямованих на виправлення засуджених (умовно-засуджених) неповнолітніх осіб віком від 14 до 18 років, профілактику й запобігання вчиненню ними повторних кримінальних діянь [9].

Також, в Україні наразі створено та функціонує 14 центрів ювенальної пробації (мм. Дніпро, Кривий Ріг, Запоріжжя, Мелітополь,

Маріуполь, Київ, Житомир, Львів, Рівне, Одеса, Миколаїв, Харків, Кропивницький, Полтава). Діяльність таких органів із питань пробації регулюється, насамперед, Законом України «Про пробацію» (2015) і Типовим положенням про сектор ювенальної пробації (Наказ Міністерства юстиції України від 18.08.2017 р.). До складу кваліфікованих фахівців центрів включено й соціальних працівників та психологів [10]. Спеціально підготовлений персонал центрів ювенальної пробації з урахуванням особливостей підліткового віку, спираючись на теорії формування протиправної поведінки підлітків і розроблені методики оцінювання ризиків учинення повторного кримінального правопорушення: проводить інтерв'ю з неповнолітніми з метою збирання інформації, встановлення контакту й підтримки довірливих стосунків із цими особами; забезпечує ознайомлення неповнолітніх із просвітницько-профілактичними програмами; здійснює когнітивно-поведінкове втручання та роботу з підлітками з огляду на їхній травматичний досвід; проводить мотиваційне консультування. Дані центрів ювенальної пробації доводять, що лише 1,5% підлітків, які перебували на обліку органів пробації та отримували допомогу в центрах ювенальної пробації, вчинили злочини [9].

Порядок здійснення нагляду та проведення соціально-виховної роботи із засудженими затверджується центральним органом виконавчої влади, що формує державну політику у сфері пробації. Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими – це цілеспрямована діяльність персоналу органу пробації для досягнення мети виправлення засуджених.Соціально-виховна робота проводиться за індивідуальним планом роботи із засудженим з урахуванням оцінки ризиків повторного вчинення кримінальних правопорушень та передбачає диференційований підхід під час надання консультативної, психологічної та інших видів допомоги, сприяння працевлаштуванню, залучення до навчання, участь у виховних заходах та соціально корисній діяльності, проведення індивідуально-профілактичної роботи. Заходи соціально-виховної роботи разом із заходами нагляду включаються до індивідуального плану роботи із засудженим.Соціально-виховна робота із засудженими неповнолітніми може проводитися із залученням батьків або їхніх законних представників (ст. 13) [10]. На думку українських науковців О. Лісовця, Н. Кириченко «...соціально-виховна робота із засудженими до покарань, не пов'язаними з позбавленням волі, – це цілеспрямований процес визначення особистісних чинників (факторів) протиправної поведінки та спрямування подальшої роботи із засудженими до покарань, не пов'язаними з позбавленням волі, шляхом створення виховними засобами сприятливих умов для

ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості через інтеграцію ресурсів самої особистості, державних установ та громади, яка має в собі неабиякий потенціал для всебічного розвитку та життєзабезпечення всіх громадян без винятку [4, с. 111].

Засобами і методами реалізації реабілітації неповнолітніх засуджених є соціальна допомога, надання соціальних послуг, соціальний супровід тощо. Вибір адекватних методів втручання, конкретизація їх змісту зумовлюються індивідуальними особливостями ситуації клієнта. Методики, інструменти та підходи соціально-виховної роботи: оцінювання ризику вчинення повторного кримінального правопорушення неповнолітнім, інтерв'ювання, складання індивідуального плану та кейсменеджмент, мотиваційне консультування, упровадження пробаційних програм серед неповнолітніх задля зміни їхньої поведінки, застосування гендерно орієнтованих та когнітивно-поведінкових підходів, підходу на основі сильних сторін при роботі з неповнолітніми [6].

Механізм розроблення та реалізації пробаційних програм обгрунтовано у Порядку розроблення та реалізації пробаційних програм (2017 р.). Метою реалізації пробаційних програм є виправлення суб'єктів пробації, звільнених від відбування покарання з випробуванням, на яких судом покладено обов'язок проходження пробаційних програм, запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень. Уповноважений орган з питань пробації може залучати до реалізації пробаційних програм волонтерів пробації, підприємства, установи та організації незалежно від форми власності. Крім того, вже розроблені спеціальні інструменти пробації з огляду на вікові та соціально-психологічні особливості цієї категорії засуджених: оцінювання ризику повторного кримінального правопорушення, досудова доповідь, пробаційні програми [7].

Орган пробації під час наглядової пробації реалізовує пробаційні програми стосовно осіб, звільнених від відбування покарання з випробуванням. До реалізації пробаційних програм можуть залучатися підприємства, установи та організації незалежно від форми власності [10]. Пробаційна програма щодо неповнолітнього суб'єкта пробації реалізується уповноваженим органом з питань пробації разом із суб'єктом, що надає соціальні послуги, визначені Законами України «Про соціальні послуги» та «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». До реалізації пробаційної програми у порядку, визначеному законодавством, можуть залучатися установи, організації, незалежно від форми власності,

об'єднання громадян, окремі громадяни, які можуть надавати послуги, необхідні для реалізації пробаційних програм. В цілому реалізація кожної пробаційної програми передбачає: складання графіка, відвідування занять, дотримання певних правил поведінки при цьому, оцінку результатів та висновок про виконання пробаційної програми.

Спільною метою пробаційних програм є досягнення позитивних змін у поведінці неповнолітнього суб'єкта пробації. Водночас кожна із затверджених програм містить свою специфічну мету. Наразі затверджено такі пробаційні програми для роботи з суб'єктами пробації:

1) Програма «Зміна прокримінального мислення» (розвиток та підтримка у неповнолітнього навичок конструктивного та критичного мислення, формування навичок рефлексії, планування та постановки цілей, а також сприяння розвитку соціально прийнятних норм поведінки та навичок співпраці у взаєминах з оточенням).

2) Програма «Подолання агресивної поведінки» (розвиток навичок саморегуляції психоемоційних станів, управління гнівом та агресивною поведінкою, розширення інструментів ефективної взаємодії, формування готовності дотримуватися соціально прийнятних норм та ненасильницьких моделейповедінки).

3) Програма «Попередження вживання психоактивних речовин» (розвиток та підтримка навичок ефективного самоконтролю, усвідомлення необхідності стратегій зменшення шкоди від вживання психоактивних речовин та підвищення вмотивованості до відмови від їх вживання).

4) Програма «Формування життєвих навичок» (розвиток та підтримка у неповнолітнього навичок успішного спілкування та співпраці, сприяння формуванню просоціальних цінностей та ефективних стосунків у сім'ї, здобуття освіти і працевлаштування, цілепокладання та побудови життєвих планів на засадах загальноприйнятих цінностей) [9].

Особливості надання соціальних послуг неповнолітнім, які вчинили правопорушення, щодо їх реабілітації, корекції соціальної поведінки, її окремих проявів, формування соціально сприятливих особистісних навичок та інтеграції в суспільство визначено у Методичних рекомендаціях із соціальної роботи з неповнолітніми, які вчинили правопорушення (наказ Міністерства соціальної політики України від 20.10.2015 № 1019). Зокрема, визначено фактори ризику та захисні фактори, які потрібно враховувати при наданні соціальних послуг неповнолітнім, які вчинили правопорушення: сім'я, рівень батьківського потенціалу; вік неповнолітньої дитини, стан здоров'я, особливості

розвитку, етнічна, культурна та релігійна приналежність, ступінь прихильності до батьків або осіб, що їх замінюють, особистісні характеристики; кількість попередніх засуджень і рівень криміногенності сім'ї; школа; однолітки та друзі; громада. З урахуванням особливостей надання соціальних послуг неповнолітнім, які вчинили правопорушення, пропонується забезпечення їх доступу до послуг із реабілітації шляхом: збереження сімейного середовища для дитини; відновлення виховної функції сім'ї та покращення мікроклімату в родині; здійснення превентивної та профілактичної роботи; врегулювання конфліктів між батьками та дітьми, дітьми та громадою; формування в дітей навичок використання власних ресурсів для подальшого самостійного розв'язання життєвих проблем; залучення дітей до змістовного й активного дозвілля, участі у різних заходах і програмах. Очікуваними результатами соціальної роботи з неповнолітніми та, які мають проблеми з законом, є набуття прийнятного соціального статусу особистості, формування відчуття психологічного комфорту клієнтів від ведення способу життя, сумісного із загальноприйнятими у суспільстві нормами і правилами. Ефективність наданих послуг полягає у формуванні в неповнолітніх стійкої мотивації до змін, відмови від кримінальної поведінки, розуміння переваг загальнолюдських цінностей [7].

Оцінка результатів роботи з соціальної реабілітації неповнолітнього засудженого, звільненого від·відбування покарання з випробуванням, передбачає визначення рівня соціальної і психологічної адаптованості особистості неповнолітнього. Проведена соціально-педагогічна робота може вважатися успішною, якщо підліток не лише дотримується прийнятих у суспільстві норм і правил поведінки, а й здатний самостійно приймати рішення, задовольняти потреби та долати проблеми соціально-прийнятими засобами. Успішність роботи з ресоціалізації неповнолітнього засудженого багато в чому залежить від злагодженості роботи фахівців різних установ і служб, а також від дотримання ними гуманістичних принципів соціально-педагогічної роботи (І. Звєрєва) [12].

Однак, на думку Д. Ягунова «...якщо ми будемо аналізувати пробацію як специфічне інституційне забезпечення надання соціальних послуг, то можуть виникнути певні складнощі. Говорячи про осіб, які потребують соціальних послуг, варто наголосити, що законодавець цілком вірно розставив пріоритети. Проте, аналізуючи пробацію в системи соціальних послуг, варто нагадати, що ця діяльність пов'язана з реалізацією заходів кримінальної відповідальності та виконанням кримінальних покарань. Тому з цієї позиції основними засадами соціальних пробаційних послуг є

безпека суспільства та попередження рецидивної злочинності. Отже, пробаційна служба має реінтегрувати та реабілітувати правопорушника, мотивувати його до зміни протиправної поведінки. Фокусуючи увагу на сильних сторонах характеру неповнолітнього, критикуючи протиправну поведінку, необхідно комплексно впливати на його морально-етичні якості для формування позитивного світогляду законослухняного громадянина [13].

Разом з тим, в українському суспільстві а сьогодні відбувається формування та розвиток нової системи кримінальної юстиції стосовно неповнолітніх. Однією з ключових ланок у ційсистемі є інститут пробації. Пробація як новий інструменту механізмі запобігання злочинності серед неповнолітніх доводить свою ефективність і є цілком виправданою.Головна ідея ювенальної пробації – не карати, а допомогти в реабілітації йресоціалізації неповнолітнього черезастосування системи альтернативних видів покарань у поєднанні з наглядовими та соціально-виховними заходами. Ювенальна пробація є дієвою системоюнаглядових, соціальних, виховних і профілактичних заходів, яка дає змогу здійснювати ефективне запобігання злочинності неповнолітніх (Є. Гриценко) [2].

Головною метою ювенальної пробації є допомога в реабілітації й ресоціалізації неповнолітнього через застосування системи альтернативних видів покарань у поєднанні з наглядовими та соціально-виховними заходами. Соціально-виховна робота в системі пробації – це цілеспрямована діяльність з урахуванням оцінки ризиків повторного вчинення кримінальних правопорушень та передбачення диференційованого підходу під час надання консультативної, психологічної та інших видів допомоги, сприяння працевлаштуванню, залучення до навчання, участі у виховних заходах та соціально корисній діяльності, проведення індивідуально-профілактичної роботи. Метою пробаційних програм є досягнення позитивних змін у поведінці неповнолітнього. Кожна із чинних пробаційних програм (програма «Зміна прокримінального мислення», програма «Подолання агресивної поведінки», програма «Попередження вживання психоактивних речовин», програма «Формування життєвих навичок») мають свою специфічну мету та завдання щодо ресоціалізації неповнолітніх, які мають проблеми з законом. Такі сучасні підходи щодо покарання та соціально-виховної роботи з неповнолітніми, які мають проблеми з законом, сприяють їх ефективній ресоціалізації та позитивно спрямованій життєдіяльності у суспільстві, становлення як свідомих громадян країни.

На нашу думку, ефективними напрямами, технологіями та методами соціально-виховної роботи з неповнолітніми, які мають проблеми з законом, можуть бути такі: аналіз сильних та слабких сторін (методики Колесо життя, SWOT-аналіз, Модель сильних сторін, Методика «90 днів»,Картка власних досягнень); наставництво (допомога та підтримка у життєдіяльності); тьюторство (допомога та підтримка у навчанні); медіація (як технологія примирення та пошуку адекватних шляхів недопущення та виходу з конфліктних ситуацій); формування життєвих та професійних цілей (SMART-технологія, КОУЧ-технологія).

Список використаних джерел

1. Законодавство України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1027-2018-р.
2. Гриценко Є.С. Ювенальна пробація як механізм подолання злочинності неповнолітніх. URL: http://www.lsej.org.ua/2_2019/50.pdf.
3. Інститут пробації в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку: матеріали міжнародного круглого столу (16 квітня 2019 року). Київ: Національна академія прокуратури України, 2019. 196 с.
4. Лісовець О.В., Кириченко Н.А. Визначення проблем та потреб клієнтів у соціально-виховній роботі служби пробації. Науковий журнал *Молодий вчений*. № 11 (51). листопад, 2017 р. С. 109-112.
5. Лютий В.П. Ресоціалізація неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням. Збірник наукових праць *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* URL: https://www.socosvita.kiev.ua/sites/default/files/Lutyi_1_2008.pdf.
6. Методики та інструменти роботи з неповнолітніми, які перебувають у конфлікті з законом: навчально-методичний посібник для практиків\ Авторський колектив: А. М. Григоренко, О. А. Дука, Д. А. Коваленко, І. М. Клочко, І. М. Рудніцька, М. С. Микитенко, І. М. Стеценко, Гейл Стідз, Є. В. Загудаєв, О. В. Кочура, Л. В. Солопова, А. М. Волик, Сандра Прокопів, Айда Джейн Греам, К. А. Новохатня, Л. М. Мельник, Т. В. Журавель, Н. М. Строєва. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/21324/1/UPF_Methodology-P01-RM-18-09-17_pr_obnova_WEB.pdf.
7. Міністерство соціальної політики. URL: https://www.msp.gov.ua/documents/414.html?PrintVersion.
8. Онищенко Ю., Герасимюк В. Особливості застосування пробації щодо неповнолітні. *Інститут пробації в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку*: матеріали міжнародного круглого столу (16 квітня

2019 року). Київ: Національна академія прокуратури України, 2019. С. 128-130.

9. Офіційний веб-сайт Пробація України. URL: http://www.probation.gov.ua.

10. Про пробацію: Закон України від 05.02.2015 № 160-VIII. URL: https://zakon. rada.gov.ua/laws/show/160-19.

11. Толстоухова С. В., Яременко О. О., Вакуленко О. В. та ін. Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді: методичний посібник. К.: Державний центр соціальних служб для молоді, Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. 99 с.

12. Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я . та ін.Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / За заг. ред.: І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

13. Ягунов Д.В. Місце пробації в системі соціальних послуг. URL:https://dmytro-yagunov.at.ua/publ/1-1-0-7.

Вольчева Галина
методист науково- методичного відділу
ДП УДЦ «Молода гвардія»

Козак Юлія
методист науково- методичного відділу
ДП УДЦ «Молода гвардія»

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СЕРЕД ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Розвиток сучасного суспільства характеризується глобальними трансформаціями усіх сфер соціального життя, що безпосередньо відбивається на системі духовних цінностей підростаючого покоління. Подальший розвиток держави і суспільства в цілому сьогодні неможливий без розвитку національноїсвідомості та формування патріотичнихякостей у підростаючого покоління, адже саме ці громадянські якості свідчать про зрілістьнації та є показником морального здоров'я, духовного та інтелектуального потенціалу особистості.

Формування національної свідомості та світоглядних засад патріотизму підростаючого покоління є стратегічними пріоритетами

сучасної системи освіти, як значиться у стратегії «Національно-патріотичного виховання». Практична реалізація даної мети передбачає пошук та впровадження в освітню практику найбільш дієвих прийомів, методів, технологій та форм роботи. Однією з ефективних технологій в даному контексті є проектна технологія, адже має соціально-економічну ефективність, сприяє соціальній інтеграції та суспільній активності, що визначаються першочерговими показниками соціальних компетенцій, які є основою громадянського становлення особистості.

Ідеї про проектне навчанняпредставлені у працях видатних зарубіжних та вітчизняних учених (Д. Дьюї, У. Кілпатрик, Є. Коллінгс, Л.Левін, С.Шацький). Навчальний потенціал проектної технології що активно поширюється в системі сучасної освіти досліджували Є.Полат, С.Гончаренко, Н.Пахомова, О.Онопрієнко, Л.Кондратова та ін.Як самостійний вид діяльностіпроектування розглядали Л. Забродська, Л. Хорунжа, О. Онопрієнко, А. Цимбалару. В контексті особистісно орієнтованого навчання методу «проектів» аналізували В.Давидов, Ш.Амонашвілі, І.Якиманська, І.Бен, С.Подмазін та інші. Особливості впровадження проектних технологій в діяльність ВНЗ в сучасних умовах вивчали Л.В. Зазуліна, О. Пєхота, О.Є. Полат, К.Ф. Скиба, С.М. Шевцова, Л. Чеховська та інших.

Мета дослідження: розкрити особливості впровадження проектної діяльності як ефективного засобу реалізації завдань національно-патріотичного виховання та визначити оптимальні види і форми проектної діяльності в умовах дитячої рекреації

В сучасній педагогічній теорії проектна технологія розглядається як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, застосування яких дає змогу дітям застосовувати набуті знання, уміння і навички на практиці. В основі проектної технології лежить самостійна дослідницька, пізнавальна та продуктивна діяльність дітей, що визнається пріоритетним в умовах переформатування освіти відповідно до компетентнісного підходу.

Слід зауважити, що впровадження проектної технології в освітньо-виховний процес позашкільного типу закладу має ряд характерних ознак:

- є інтерактивним способом організації процесу пізнання;
- передбачає співпрацю багатьох суб'єктів педагогічного процесу;
- може бути використаний у різноманітних видах діяльності;
- орієнтований виключно на цільову аудиторію та інтереси дітей.

Як відомо, проекти мають досить розгалужену класифікацію. *За домінуючим видом проектної діяльності* проекти поділяються на:

- дослідницькі - мають спрямування на пошук шляхів вирішення кола проблемних питань, передбачити результат діяльності в межах вказаного проекту неможливо;

- творчі проекти - орієнтовані на заздалегідь визначений кінцевий результат не має обмежень у виборі презентаційної форми, а процес підготовки не має чітко визначеної структури;

- ігрові проекти – передбачають створення рольової ситуації, зміст якої відтворюють розробники проекту, залучаючи інших дітей у ролі учасників;

- інформаційні проекти - спрямовані на роботу з інформацією, її збір, аналіз та інтерпретацію. Дані проекти мають визначену схему процесу підготовки та структуру оформлення;

- практико-орієнтовані проекти – являють собою опис багатоетапного процесу втілення ідей в практику. Такими проектами можуть бути бізнес-план, програма, дизайн інтер'єру тощо.

В освітньо-виховному процесі позашкільних закладів оздоровлення та відпочинку дітей при реалізації патріотичного напрямку більш доцільним буде використання саме творчих проектів. Як вже зазначалося, даний вид не має конкретної структури підготовки та не передбачає визначених термінів реалізації. Дані характеристики є сприятливими в умовах короткочасності відпочинкової тематичної зміни та тимчасовості дитячого колективу.

Використання в освітньо-виховній роботі саме творчих проектів дозволяє залучити більшу кількість дітей. Адже крім авторів і розробників проекту виховний діапазон поширюється і на тих дітей, які будуть ознайомлені з результатами проектної діяльності. Серед можливих форм демонстрації проектів пропонуємо виставки, презентації, показові програми та флеш-моби.

Якщо обирати максимально ефективний в умовах оздоровлення та відпочинку вид проекту *за кількістю учасників*, то в даному ракурсі проектна діяльність може здійснюватися як в індивідуальній формі, так і через роботу в групахабо парах.

Робота дітей над проектом в парах дозволить їм охопити одразу декілька функцій: вибір ідеї, планування роботи, вибір форми презентації, розробка ідей щодо назви проекту тощо і відповідно відчувати свою значущість, що дасть можливість для самореалізації, самоствердження та підняття рівня самооцінки таких дітей.

Подібна ситуація буде створена і у випадках, коли дитина, відчуваючи у собі сили, виявить бажання підготувати індивідуальний

творчий проект. В такому разі педагог має виступити у ролі пасивного партнера та помічника.

Робота в проектній групі, як і будь-яка колективна діяльність, має свої переваги в аспекті соціалізації. З метою посилення виховного впливу групової форми розробки творчого проекту слід об'єднувати дітей у групи за наступними критеріями: інтереси, нахили, особисті симпатії і бажання учасників. Такий формат утворення груп дозволяє учасникам отримати досвід у вирішенні ситуативних задач, навички групового спілкування, розвивати вміння конструктивного діалогу та вміння колективного пошуку і рішення проблемних питань.

Нагадаємо, що право обирати презентаційну форму проекту залишається за самими розробниками проекту. Педагог-координатор проекту тільки надає поради, щодо найбільш вдалих та доцільних форм в умовах закладу.

В залежності від стилів *педагогічного супроводу процесу* підготовки проектів визначають проекти з безпосередньою та прихованою координацією.

Проекти з безпосередньою координацією передбачають наступні дії педагога:

- ознайомлення дітей із проектною діяльністю;
- планування діяльності по реалізації проекту спільно з дітьми;
- включення в процес підбору необхідної для проекту інформації;
- створення необхідних організаційних умов для підготовки проекту;
- координація дій дітей через звіти, аналіз їх діяльності на кожному етапі;
- визначення форми презентації результатів роботи спільно із дітьми;
- оцінювання результатів проектної діяльності.

Прихована координація проектуполягає в пасивній участі педагога-організатора в плануванні і визначенні послідовності дій дітей в межах проекту. Педагог в зазначених умовах виступає в ролі натхненника, він має використовувати мотиваційні прийоми заохочення і опосередковано сприяти конструктивній роботі над проектом. Серед ознак такого виду проекту:

- рівноправність педагога і дітей;
- роль педагога на початку створення ідей проекту – ініціатор;
- роль педагога у ході роботи над проектом – консультант;
- педагог може назначати куратора по проекту, обираючи його серед дітей;
- педагог не генерує ідеї а приймає ідеї від дітей.

Проекти з прихованою координацією застосовуються за умови наявності в дітей досвіду проектної діяльності та залежать від вмінь і навичок дітей. Якщо ж вказаний досвід у дітей відсутній і вмінь, потрібних для роботи над проектом, недостатньо, педагог має використовувати безпосередній стиль координації проектом.

Зауважимо, що у підготовці та реалізації будь-якого виду проектів слід дотримуватися визначеного алгоритму етапів підготовки:

І етап. Організаційно – підготовчий:

- вибір теми з урахуванням напрямків національно-патріотичного виховання;
- обґрунтування доцільності та практичної цінності вибраної теми;
- визначення мети та завдань проекту;
- формування послідовних планомірних дій для досягнення мети;
- прогнозування результатів діяльності проекту.

ІІ етап. Виконавчо-діяльнісний:

- робота над презентаційною формою проекту (виготовлення поробки/малюнку/колажу, зйомка відео, написання пісні/вірша тощо).

ІІІ етап. Заключний:

- презентація результатів проектної діяльності;
- аналіз діяльності членів групи над проектом;
- підведення підсумків.

Досвід впровадження проектної діяльності, як засобу національно-патріотичного виховання має УДЦ «Молода гвардія». Багаторічна практика дозволяє констатувати, що залучення дітей до проектної діяльності має значний виховний потенціал і є ефективним інструментом у формуванні національної свідомості та патріотичних почуттів підростаючого покоління.

Організація проектної діяльності дітей в умовах УДЦ «Молода гвардія» здійснюється переважно через залучення дітей до участі у конкурсах та фестивалях проектів. Саме зазначені форми дозволяють поєднати дозвіллєву та пізнавальну активність дітей та молоді у відповідності до концептуальних засад діяльності дитячого позашкільного закладу цілорічного функціонування.

Тема конкурсів/фестивалів визначається організаторами на основі напрямків, що зосереджені в стратегії «Національно-патріотичного виховання». А серед ймовірних форм проектів в умовах дитячого закладу рекреаційного типу може бути:

- комікси на тему: «Діалог з рідним краєм»;

- колажі на тему: «Жива карта України»;
- розробки освітньо-виховних заходів на тему: «Великі українці»;
- соціальні реклами на тему: «Змінюючи себе, змінимо країну»;
- відеоролики на тему: «100 ідей для України»;
- віршовані та прозові літературні твори на тему: «Вишивана творчість»;
- декоративні поробки на тему: «Краса по-українськи»;
- малюнки на тему: «Мої мрії - крила Батьківщини» тощо.

Участь в підготовці зазначених проектів дозволяє:

- розвивати пізнавальний інтерес дітей до вивчення історичної спадщини, особливостей культури України;
- формувати патріотичні почуття до Батьківщини та активну громадянську позицію ;
- знайомити дітей із життям та творчістю відомих українських діячів культури, науки, мистецтва, які здійснили значимий вклад у розбудову суспільства;
- створити умови для формування комунікативних вмінь та організаторських навичок.

Рекомендації по впровадженню конкурсу проектів «Сто ідей для України»:

Конкурс проектів «100 ідей для України»пройшов апробацію в таборах дитячого центру та став традиційним заходом на тематичних змінах патріотичного спрямування. Педагогічною службою вже напрацьовані організаційні засади та умови реалізації проведення зазначеного конкурсу, які передбачають розробку положення, оголошення про конкурс, вибір презентаційної форми проекту, тощо. Поетапність підготовки і проведення конкурсу зосереджені в наступних рекомендаціях:

1.) З метою послідовної та системної реалізації конкурсу обов'язковим є розробка положення. Формування положень про конкурс має на меті окреслити цілі та завдання конкурсу, терміни його проведення, умови участі, критерії оцінювання проектів.
2.) Наступник кроком в реалізації конкурсу є оголошення про нього серед відпочиваючих дітей та педагогів. Аби зацікавити більшу кількість дітей та вмотивувати їх до участі, оголошення про конкурс проектів може бути оформлене у нестандартній формі. В центрі існувала практика оголошення про конкурс проектів у вигляді сюжетної постановки, вірша, коміксу, «листа». Останній варіант пропонуємо для прикладу.

3.) Оскільки творчі проекти не передбачають попереднє визначення ймовірних результатів організаторами конкурсу, діти учасники мають самі обрати їх презентаційну форму. На даному етапі розробникам проекту потрібна допомога старшого наставника – педагога-організатора. Педагог-організатор виступає в ролі координатора проекту і скеровує рішення дітей щодо форми проекту в потрібне русло. Педагоги в даному випадку мають опиратися на наступні твердження:

- презентаційний результат проекту має відповідати віковим особливостям учасників, їх можливостям та умовам табору;
- презентаційний результат проекту має бути таким, підготовка якого не буде затратною у часі, адже тривалість зміни цього не дозволяє;
- презентаційний результат має бути доступний і зручний для сприйняття широкій аудиторії дітей.

В рамках конкурсу проектів «100 ідей для України» дітям на вибір були запропоновані наступні рубрики форм проектів:

- відео-проект (ролик, реклама, кліп…);
- арт-проект (малюнки, комікси, поробки…);
- літературний проект (вірш, стаття, прозовий твір…);
- фото-проект (виставка, акція, фотокрос..).

4.) Паралельно з вибором презентаційної форми відбувається вибір теми конкурсного проекту. Полегшить даний процес попереднє формування переліку тем. Зосередимо увагу на тому, що такі теми варіативні і учасники можуть інтерпретувати їх, або самостійно запропонувати своє бачення. Єдиною вимогою до вибору тематики буде опора на ті виховні цілі, які розкривали б проблему активної громадянської позиції, любові до Батьківщини та небайдужого ставлення до її майбутнього. Для тем були обрані саме такі напрямки, які дозволили б подивитися на майбутнє рідної країни через призму власних дій та вчинків.

5.) На подальших етапах координатор проекту формує у загонах творчі групи по розробці проекту серед бажаючих дітей, розподіляє ролі та доручення між ними, обираючи серед них координатора. Координатор в свою чергу оформляє разом з групою заявку на участь у конкурсі та подає її до оргкомітету конкурсу.

6.) Наступний етап - активна робота над проектом. В процесі створення проекту, який входить у дію з моменту подачі заявки, можуть виникнути певні протиріччя в групі. Педагог має вчасно це помічати це та, за умови деструктивного конфлікту, нейтралізувати його. Якщо ж протиріччя носять змістовний характер, наприклад зміна теми через брак інформації, чи то бажання змінити форму презентації, як такої що не є доречною і можливою до втілення, то навпаки, педагог має надати дітям можливість конструктивної дискусії. Така дискусія є тренуванням вміння знаходити компроміси, приймати рішення, вчитися враховувати думки інших, тощо.

7.) Готові конкурсні проекти мають бути презентовані розробниками для інших відпочиваючих дітей. Саме тому подальшими діями в рамках конкурсу проектів є заходи, на яких аудиторії глядачів та журі будуть презентовані створені проекти. Організаторам конкурсу необхідно вибудовувати правильний порядок заходів по презентації розроблених проектів, відповідно скласти графік і включити його в програму зміни так, аби це не завадило реалізації її основних цілей та завдань, не перенавантажило дітей і було зручне для оцінювання проектів конкурсною комісією.

В якості конкурсної комісії мають виступати незалежні експерти, серед яких розподіляються ролі: голова журі, члени журі та лічильна комісія. З метою об'єктивної оцінки дитячих проектів до складу журі включаються відпочиваючі діти що значно розширить виховний діапазон конкурсу проектів. Слід відзначити, що на результат експертної оцінки конкурсних проектів впливає не тільки їх презентація, а й обґрунтування актуальності.

8.) Після презентації проектів слідує їх оцінювання. Експерти оцінюють конкурсні проекти за визначеними у положенні критеріями, користуючись оцінювальними бланками. Для прикладу пропонуємо оцінювальний бланк конкурсу «100 ідей для України».

9.) З метою фіксації заходів конкурсу, узагальнення результатів та прозорості оцінювання рекомендуємо оформити звітні матеріали по конкурсу до яких входять:

- положення про конкурс проектів «100 ідей для України»;
- заявки дітей-учасників;
- повний список учасників;
- плани координаційної роботи педагогів-організаторів;
- плани створення проектів;

- фото звіти підготовки проектів;
- графік презентації проектів;
- заповнені оцінювальні бланки;
-підсумковий лист з рішенням конкурсної комісії.

Приклад оформлення підсумкового листа демонструє наступний додаток.

Рекомендації педагогам-координаторам проекту:

Як уже зазначалося вище, необхідною умовою створення проектів дітьми є координація їх дій дорослими, в нашому випадку педагогами-організаторами. Робота над проектом буде результативною, якщо педагог-координатор враховуватиме наступні рекомендації:

- підготовка індивідуального плану координації;
- актуалізація серед дітей теми проекту;
- допомога дітям при плануванні дій по розробці проекту;
- підвищення творчої активності через індивідуальні і групові доручення;
- орієнтування дітей на правильний і дієвий вибір форми проекту;
- постійна підтримка інтересу дітей до роботи над проектом;
- забезпечення необхідних умов для успішної роботи;
- підтримка активності дітей різними прийомами заохочення;
- прогнозування успішного результату;
- створення умов для групового самоаналізу діяльності по проекту;
- відзначення важливості діяльності кожної дитини;
- аналіз проміжних етапів по підготовці проекту.

В процесі підготовки та реалізації проектів патріотичного спрямування відбувається самостійне усвідомлення дітьми важливості даного напрямку та власної причетності до розбудови майбутнього країни. Конкурси проектів, що пропагують активну громадянську позицію ведуть за собою переосмислення дітьми власної поведінки та окремих вчинків, аналіз своєї життєвої позиції та усвідомлення власної відповідальності за результати своєї діяльності.

Важливість конкурсів та фестивалів проектів заключається ще і втому, що діти у ході підготовки отримують нові знання, навички. В процесі підготовки проектів відбувається творче зростання вихованців, розкриття їх багатогранних здібностей, що є дуже важливим фактором формування компетенцій особистості, потрібних для успішної життєтворчості в глобалізованому суспільстві.

Становлення та ствердження загальноприйнятих цінностей національно-патріотичного виховання, а саме: повага до культурного та історичного минулого України; любов до рідної землі, держави, родини,

народу; вшанування національної пам'яті; здатність до культурного діалогу між представниками етнічних груп України - є в даний час імперативом освітньо-виховного процесу. В свою чергу, проекти є максимально корисними та значимими технологіями, що мають неоціненний навчальний та виховний потенціал у вихованні справжнього патріота своєї Батьківщини

Список використаних джерел

1. Вольчева Г.А. Актуальні соціально-орієнтовані освітні технології і форми роботи в умовах УДЦ «Молода гвардія». Науково-практичний журнал. Педагогіка і психологія. 2014. №12. С. 84 – 89.

2. Бех. І.Б. Виховання особистості: навч.-метод. посібник: у 2 кн. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К: Либіль, 2003. Кн. 1. 280 с.

3. Матеріали VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / Упор. Назаренко Г.А. У двох томах. Том 2. Черкаси: ЧОПОПП, 2015.192 с.

4. Вольчева Г.А., Філатова Ю.Ю., Бербер Н.М. та ін. Програмно-проектний підхід до організації освітньо-оздоровчого процесу в УДЦ «Молода гвардія»: Методичний посібник / за ред. Г. А. Вольчевої, Ю.Ю.Філатової. Одеса: ВМВ, 2015. 326с.

6. Проектна діяльність у школі / Упоряд. М.Голубенко. К.: Шк.світ, 2007. 128 с.

Вольчева Галина
методист науково- методичного відділу
ДП УДЦ «Молода гвардія»

«ФОРУМ- ТЕАТР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА В КОНФЛІКТНІЙ СИТУАЦІЇ»

Впровадження інновацій в освітній простір дитячих закладів оздоровлення та відпочинку зумовлено необхідністю адаптації їх педагогічних систем до умов якісної рекреації. Модель сучасної дитячої рекреаційної системи необхідно вибудовувати з врахуванням основних проблемних зон соціального розвитку. За свідченням сучасних педагогів та психологів агресивні прояви соціокультурного розвитку суттєво знижують адаптивні можливості у дітей та впливають на стан їх фізичного та психічного здоров'я. Відновлення фізичного здоров'я та підняття рівня

стресостійкості у дітей актуальне завдання для сучасних закладів дитячого оздоровлення та відпочинку.

З огляду на тенденції розвитку освіти, дитячі оздоровчі заклади широко впроваджують в свої освітньо-оздоровчої системи нові технології, що сприяють модернізації даної галузі.До кола актуальних технологій що сприяють покращеню якості рекреаційних послуг належить соціально-педагогічна технологія «форум-театр».

Теоретичні основи вуличної соціальної роботи були закладені в працях І. Вайноли,Є. Воронової, М. ДоэлаТ, Зайцевської, А. Капської, Н. Комарової, І. Нєйдлмана, Т. Семигіної, С. Шардлоу.Особливості вуличної соціальної роботи розглядалися в працях О. Вадзюка, І. Григи, Н. Кабаченко та Н. Платонової, А. Прудніков та А. Силіна. Форум-театр як інтерактивна форма профілактики соціальних проблем досліджувався І. Захарченком, Р. Новгородським, Д. Сорокіним. І. Палько, І. Сергієнко та інші. Однією із сучасних дослідниць видовищних форм театрального мистецтва є О. Шаміна.

Мета дослідження: розкрити особливості використання соціально-педагогічної технології «форум-театр» як засобу формування конструктивної поведінки підлітка під час конфлікту.

Форум-театр – цесоціально-педагогічна інтерактивна технологія, яка забезпечує оптимальні умови для формування конструктивної моделі поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях: конфлікт, тиск з боку однолітків, дорослих.

Основоположником форум-театру є бразильський режисер Августо Боаль. Маючи інтерес до театральних форм, Боаль проводив апробацію нових технік та методів у даній сфері. Так у 1960 році режисер інтерпретував звичайний спектакль в інтерактивний майданчик, де глядачі не тільки обговорювали вчинки акторів та події спектаклю, а й мали можливість міняти акторів на сцені, змінюючи хід спектаклю на власний розсуд. Такі спектаклі мали визначену тематику і розкривали проблему нерівності в суспільстві та несправедливого відношення оточення до окремих його представників. Дана форма і дала початок форум-театру – «театру пригноблених».

З розвитком даної технології бразильці пов’язували розвиток суспільства та соціальних зміни в ньому, адже проведення форум-театрів сприяло як набуттю досвіду щодо вирішення міжособистісних і соціальних проблем і конфліктів, так і створювало умови для розвитку гуманності та толерантності. Основна концепція форум-театру передбачала зміну поведінки і ставлення до проблеми саме тих, хто страждав від соціального,

економічного, психологічного або будь-якого іншого тиску з боку оточуючих.

В умовах сучасності форум-театр використовується в багатьох країнах світу як ефективна форма в роботі з людьми, які потрапили в складну життєву ситуацію і, не маючи досвіду її рішення, відчувають пригнічення. Насамперед цільова аудиторія такого театру – це соціально незахищена категорія людей. На даному етапі елементи форум-театру присутні під час проведення інтерактивних театрів, тренінгів толерантності та використовуються деякими психологами в груповій та консультативній роботі.

Методика соціально-педагогічної технології «форум-театр» включає в себе поради і рекомендації з її реалізації з тимчасовим дитячим колективом та містить алгоритм поетапних дій при підготовці та проведенні форум театру.

Результатом форум-театру є отримання досвіду у вирішенні проблем спілкування і взаємодії підростаючої особистості з суспільством і розуміння актуальності толерантності та моральної стійкості у відносинах.

Суть форум-театру – ознайомлення з проблемою за допомогою перегляду спектаклю на першому етапі; далі колективне обговорення та пошук конструктивних варіантів її вирішення; і наприкінці – демонстрація виходу зі складної життєвої ситуації шляхом заміни сюжету спектаклю через заміну головного героя (пригніченого). Варто відзначити, що у виставі змінюється лінія поведінки тільки пригнобленої людини – головного героя, інші персонажі самі, залежно від ситуації, змінюють стиль поведінки, але не виходячи з ролі.

Основними завданнями для організаторів форум- театру є:

1. Наштовхнути учасників на емоції, роздуми, почуття через подачу яскраво виражених складних обставин головного героя у спектаклі.

2. Створити майданчик для обговорення та висновків при аналізі побаченого в кожній зі сцен вистави.

3. Сприяти набуттю навичок вирішення проблеми при апробації різних підходів до її вирішення.

4. Спонукати учасників переносити сцени спектаклю в реальне життя, проводити аналогії.

5. Пробудити інтерес до проблем різних представників суспільства в цілому.

6. Актуалізувати людяність та гуманний і раціональний підхід до вирішення ситуацій будь-якого роду.

7. Показати важливість стресостійкості, стриманості та самокритичності в конфлікті.

*Д*ана технологія поєднує в собі методи інтерактивного театру та елементи тренінгу:

Інтерактивний театр – це метод вирішення особистісних та соціальних проблем через театральну виставу – твір сценічного мистецтва.

Тренінг – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь, навичок і соціальних установок, через :

- вправи та ігри, спрямовані на поліпшення психологічної атмосфери в групі;

- ситуаційні вправи, що передбачають роботу в групі з аналізу ситуації, ознайомившись з якою члени групи аналізують її і представляють свої варіанти вирішення, дискутуючи між собою ;

- сюжетно-рольову гру – експромт, в якій учасники спонтанно беруть на себе певну роль і діють відповідно до цієї ролі;

- роботу в групах з виконання будь-якого роду завдання, яке дозволяє створити умови активної діяльності в роботі всіх учасників освітнього процесу та набуття ними навичок співпраці і міжособистісного спілкування.

Темами спектаклів форум - театру можуть бути :

- відносини між членами сім'ї, родини;

- ставлення дітей до педагогів і навпаки;

- взаємини представників різних соціальних верств населення, представників різних націй, культур, релігій;

- проблеми людей з обмеженими можливостями і ВІЛ- інфікованих та ін.

У форум-театрі задіяні:

– ведучий (джокер), або модератор форум-театру, який зобов'язаний вивчити проблему, бути нейтральним, сприяти вільному обговоренню, вміти активізувати зал, організувати роботу команди, зуміти занурити в серйозність розглянутої проблеми і володіти ситуацією. Для цього необхідно:

1. Перш ніж проводити форум-театр ґрунтовно вивчити його теоретичні аспекти.

2. При підготовці та проведенні не відступати від фундаментальних принципів форум- театру.

3. Самостійно створити сценарій вистави для форум- театру, щоб детально заглибитись в проблему.

- учасники-глядачі, які спостерігають за подіями спектаклю, обговорюють їх і, надалі, можуть змінювати сюжет, взявши на себе роль жертви ситуації;

- учасники-актори – персонажів вистави, що виконують певну роль:

- «жертва ситуацій» – людина або група людей, які зазнають пригнічення та мають проблеми у стосунках з різними представниками оточення;

- «подруга» – це герой чи група героїв, які намагаються поліпшити ситуацію навколо пригнобленого, допомогти йому, але за сценарієм пригнічений не приймає цю допомогу;

- «агресори» (протогоністи) - ті герої спектаклю, які всіляко пригнічують жертву словами, вчинками , діями.

Форум-театр передбачає певний алгоритм підготовки, а саме:

1. Вибір тематики (проблеми) – проблему для сценарію слід вибирати, спираючись на реальні історії і цільову аудиторію з її індивідуальними і віковими особливостями.

2. Написання сценарію – сценарій спектаклю повинен бути підготовлений заздалегідь джокером або ж самими учасниками (залежно від можливостей аудиторії). Сценарій створюється з урахуванням таких вимог :

- тривалість вистави 10-20 хвилин;

- структура вистави – це 3-6 чітко структурованих мізансцен;

- у кожній зі сцен повинен бути яскраво виражений образ особистості, яка потрапила в проблемну ситуацію (жертва ситуації) і чітко виражений протагоніст (агресори). При написанні сценарію слід враховувати такі принципи (по А. Боалю):

* ясність у викладі сюжету;

* реальність і доступність подій і ситуацій;

* в «це» повинно віритися;

* «це» повинно мати можливість змінитися в кращу сторону;

* чіткі місця для втручання.

Таким чином, спектакль повинен викликати емоційну реакцію учасників і ініціювати дискусію між ними щодо шляхів її розв’язання.

3. Підбір та підготовка акторів – для визначення учасників спектаклю серед дітей може бути проведений кастинг.

4. Репетиція мізансцен .

5. Підбір необхідних реквізитів і матеріалів– виготовлення необхідної наочності (плакат з правилами),підготовка бейджів з ролями, бутафорія для забезпечення вправ, елементи костюмів акторів і т.п.

6. Створення форум- театру -

- підбір вправ на згуртування групи та налагодження конструктивної атмосфери в ній;

- підбір матеріалів для актуалізації теми;

- підготовка питань для обговорення теми форум- вистави;

- підготовка рефлексії за підсумками форум- театру;

Форум-театр має наступну структуру:

1. Вступне слово джокера(на даному етапі слід зазначити про актуальність форум-театру, його основні функції).

2. Тренінгові вправи «криголами» (проводяться з метою налаштування та згуртування групи).

3. Знайомство або прийняття правил форум-театру (озвучування ведучим правил, які забезпечували б плідну роботу групи, можливий варіант залучення дітей до їх створення з подальшим записом на фліпчарті).

4. Актуалізація теми спектаклю (тут можливе використання статистики, фотопрезентації , знайомство зі статтями та відеороликами).

5. Представлення героїв (джокер озвучує ролі акторів, коротко коментуючи їх прототипи).

6. Показ спектаклю (для кращого засвоєння сюжету, джокер коментує кожну мізансцену).

7. Обговорення спектаклю (інтерактивне опитування аудиторії з метою оцінки усвідомлення проблеми).

8. Обговорення поведінки головного героя – «пригнобленого» (на цьому етапі важливо показати учасникам, що обставини, які склалися, часто залежали від самого головного героя, і що в першу чергу його поведінку і вчинки потрібно змінити, аби запобігти конфлікту, стресовій ситуації, тощо.

9. Повторний спектакль з призупиненням дії і заміною головного героя. (бажаючий змінити хід подій говорить «стоп» і, виходячи на імпровізовану сцену, поводиться в ситуації пригнічення так, аби мізансцена не закінчувалася суперечкою, істерикою, і т.п. Кожна із замін обговорюється колективно, замін в одній сцені може бути від 1-ї до 3 -х.

10. Висновки учасників. Рефлексія (джокер має дізнатися у дітей, чого вони навчилися, які висновки зробили).

11. Тренінгова вправа на розвиток позитивного світосприйняття (проводиться з метою, аби діти абстрагувалися від проблем, які були порушені у спектаклі)

12. Заключне слово джокера.

Соціально-педагогічна технологія «форум-театр» є потужним і гнучким комунікативним інструментом, за допомогою якого з одного боку можна навчити підростаюче покоління адекватно реагувати на конфліктну ситуацію та мінімізувати її наслідки, а з іншого боку зробити суспільство більш гуманним і людяним. Таким чином, форум-театр має високу освітньо-виховну результативність – вплив на емоційний інтелект людини з одного боку та формуванням креативного підходу до вирішення соціальних і міжособистісних проблем з іншого.

Дана технологія має право на існування і широке застосування у виховній роботі з дітьми, адже забезпечує оптимальні умови для отримання ними соціального досвіду, крім того, демонструє підростаючому поколінню, що дуже важливим у сучасному суспільстві є вміння відстоювати власну думку, запобігаючи конфлікту і активно приймати участь в побудові власного життя.

Список використаних джерел

1. Бурнард Ф. Тренінг міжособистісної взаємодії. СПб. , 2001.
2. Вачков І.В. Основи технології групового тренінгу. Психотехніки : навчальний посібник. М. , 2000 .
3. Лідерс А.Г. Психологічний тренінг з підлітками. М. , 2001.
4. Колос, І. Конченкова та ін., Школа рівних можливостей. К., 2007. 176 с.
5. Марасанов Г.І. Соціально-психологічний тренінг. М. , 1998.
6. Паві П. Словник театру. Львів, 2006. 640 с.
7. Социальный театр: что это такое. URL: http://upogau.org/ru/ourview/ ourview_2136.html
8. Фопель К. Психологічні групи: робочі матеріали для ведучого. М. , 1999.
9. Цзен Н.В. , Пахомов Ю.В. Психотренінг: ігри та вправи. М., 1988.
10. Щубелка Н.В., Бездень В.М., Вольчева Г.А. Інтерактивні освітні технології в умовах позашкільної освіти: із досвіду роботи Українського дитячого центру «Молода гвардія» Од., 2014.

Вольчева Галина

методист науково- методичного відділу

ДП УДЦ «Молода гвардія»

Юрченко Андрій
методист науково- методичного відділу
ДП УДЦ «Молода гвардія»

НАВЧАЛЬНО-ПРАКТИЧНА РОЛЬОВА ГРА ЯК МЕТОД ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

Ефективний розвиток системи оздоровлення та відпочинку дітей відбувається за рахунок перегляду традиційних підходів до організації дозвіллєвої активності дітей. Стратегія розвитку галузі передбачає модернізацію за рахунок активного впровадження в практику перспективних моделей оздоровлення, інновацій, нових навчальних технологій, форм та напрямків роботи з дітьми. Нові пріоритети функціонування системи оздоровлення та відпочинку дітей вимагають зосередженої уваги до кадрового забезпечення дитячих оздоровчих закладів. Рівень професійної підготовки кадрів є одним із основних факторів, що впливають на якість роботи закладу та є визначальною умовою для здійснення процесу оздоровлення і відпочинку дітей.

Феномен гри досліджувався в контексті філософського знання видатними мислителями минулого Аристотелем, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллером, Г. Спенсером, Дж. Локком, Я. Коменським Г. Гегелем. Впровадження ігрових технологій в навчальний процес вивчали видатні педагоги А. Макаренко, К. Ушинский, Г. Щедровицкий.Здійснили І. Іванов, Л. Коваль, О. Газман, В. Караковський, Л. Куликова, В. Шмаков, Г. Селевко. Проблемі використання навчально-педагогічних ігор при практичній підготовці особливу увагу приділяв К. Ушинський. Навчально-педагогічні ігри як метод активного навчання досліджували А. Вербицький, Л. Вишнякова, Р. Жуков, Д. Ельконін, Ю. Кравченка,В.П. Коваленко, В. Комаров,Б.П. Нікітін, В. Платов, В. Рибальський, І.П. Підласий.Аналізу ділової гри як навчальної технології були присвячені роботи М.І. Воровки А.Л. Приставської.

Метою дослідження є розкриття потенціалу навчально-практичних рольових ігор як інноваційної форми навчання та перспектив їхнього застосування в процесі підготовки педагогічних працівників до професійної діяльності в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

ДП «УДЦ «Молода гвардія» є сучасним закладом оздоровлення та відпочинку дітей, в якому педагог-організатор є ключовою одиницею педагогічної служби і являється головним фігурантом виховного процесу.

Відтак, підвищення професійної майстерності педагога є імперативом кадрової політики центру. В центрі створено єдину систему планомірних дій, спрямованих на професійне зростання педагогічних кадрів шляхом освоєння інновацій рекреаційної педагогіки і знайомства з новими методиками та формами організації освітньо-оздоровчого процесу. Активізація пізнавальної діяльностіпедагогів та набуття ними теоретичних знань і практичних навичок в галузі рекреаційної педагогіки реалізується через наступні форми роботи: конкурс педагогічної майстерності, конкурс авторських проектів тематичних змін, фестиваль навчально-практичних майстер-класів, презентації педагогічних досягнень, конкурс розробок освітніх програм для тимчасового дитячого об'єднання та навчально-практичні рольові ігри.

За критерієм ефективності та мобільності навчально-практична рольова гра займає чинне місце в системі вказаних вище заходів безперервної освіти педагогів дитячого центру. У педагогіці поняття рольової гри тлумачиться по різному, але майже у всіх джерелах думки науковців сходяться на тому, що рольова гра – це не просто спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності, а конструктивна навчальна методика та один із найдоступніших шляхів до оволодіння знаннями, уміннями, навичками [7, с. 89]. Досвід використання гри для навчання та вдосконалення професійних умінь педагогів доводить її ефективність. Вона є тим навчальним інструментом в системі заходів по підвищенню кваліфікації, який дозволяє в короткий термін створити умови для освоєння нових форм освітньо-виховної та науково-методичної роботи.

Відтак, рольова гра – це один із активних методів навчання, який забезпечує повне моделювання проблемної ситуації та передбачає пошук оптимальних шляхів її вирішення, використовуючи так звані ролі та підвищує їх інтерес до подальшого поглибленого освоєння презентованого досвіду.

Тематика та направленість навчально-практичних рольових ігор визначається в залежності від мети їх проведення та орієнтована на особливості цільової аудиторії. Слід зауважити, що навчанню та освоєнню нових прийомів, форм, технології тощо передує їх апробація.

Обов'язковим при підготовці до навчально-практичної гри є врахування специфіки та умов в яких вона проводиться, використання наочності, відповідних реквізитів та обладнання, які підсилюють ігрову ситуацію і створюють максимально сприятливі умови для освоєння нових форм технологій, прийомів, тощо.

У практиці роботи дитячого центру було розроблено та проведено ряд навчально-практичних рольових ігор. Навчально-практичні ігри «Організаційний період від «А» до «Я», «Один день із життя табору», «Методичний конструктор заходів підсумкового періоду» є найбільш використовуваними. Зазначені ігри були направлені на поетапне відтворення періодів тематичної зміни, як форми організації дитячого відпочинку та оздоровлення у закладах рекреаційного типу.

Більш детально зупинимося на навчально-практичній грі «Організаційний період від «А» до «Я». Гра триває протягом одного дня та має на меті підняття рівня майстерності педагогів-організаторів у реалізації завдань організаційного періоду. Під час гри створюються необхідні умови для тренування навичок проведення таких заходів, як тренінг знайомств та командоутворення, колективна творча справа, формування системи дитячого самоврядування в тимчасовому дитячому колективі та вибори лідера колективу, колективне творче планування тематичної зміни.

Суть навчальної гри для педагогів-організаторів полягає у створенні ігрова ситуації, яка передбачає розподіл педагогів-організаторів на дві групи і надання їм ігрових ролей. Так педагоги-початківці виконують роль *«відпочиваючих дітей загону»,* їх завдання полягає в освоєнні та отриманні досвіду проведення заходів організаційного періоду. Інша група учасників – це вже досвідчені фахівці, які виконують роль педагогів-організаторів. Дана група має декілька підгруп. Перші з них анонсують заходи організаційного періоду та демонструють методикуїх проведення; наступні відповідають на питання, якщо такі виникають в «дітей», а остання підгрупа «педагогів-організаторів»визначає рівень активності педагогів-початківців і проводять рефлексію наприкінці ігрового дня.

Розподіл ролей проводять співробітники науково-методичного відділу, враховуючи те, що учасники гри, які виконують роль педагогів-організаторів мають на високому рівні володіти презентованими методами та прийомами, які використовуються в заходах організаційного періоду, крім того бути здатними презентувати їх для педагогів початківців, керуючись принципами доступності, змістовності, новизни та актуальності.

Зауважимо, що цілепокладання навчально-практичної гри «Організаційний період від «А» до «Я» є двонаправленими:

- освоєння методики реалізації організаційного періоду педагогами-початківцями;

- систематизація навичок та знань тих, хто виступає в ролі фахівців.

Такий спосіб моделювання ситуації організаційного періоду, по максимуму приближеної до реальності, сприяє створенню невимушеної атмосфери, що є необхідною передумовою конструктивної роботи групи.

Учасники гри виступають у ролі активних суб'єктів навчання, адже «вчаться, граючи», «вчаться, навчаючи». Пошук нестандартних рішеньстворених ситуацій активізує креативне мислення задіяних у грі. Це дозволяє мобільно опрацювати більший об'єм необхідної інформації, потрібної для розуміння методик організаційного періоду та орієнтування в процесі їх відтворення.

Навчально-практична гра «Організаційний період від «А» до «Я» є майданчиком демонстрації прикладів конкретної освітньо-виховної діяльності педагога-організатора в організаційний період, що дозволяє значно підвищити рівень його результативності і відповідно якість реалізації завдань програми зміни в цілому.Крім того, така форма подачі нових технологій та методик не затратна по часу.

Досвід використання навчально-практичних ігор доводить їх ефективністьв системі заходів по підвищенню професійної майстерності педагогічних працівників. Навчання у формі гри дозволяє учасникам максимально зануритися у освітньо-виховні методики організаційного періоду та самостійно відтворити цілісну картину процесу їх застосування. До того, активне включення у процес навчально-практичної діяльності через гру допомагає учасникам подолати сумніви та невпевненість з приводу власних умінь і навичок, адже передбачає створення групової ситуації успіху, та сприяє кращому засвоєнню нового досвіду.

Використання навчальних ігор є одним з оптимальних засобів професійної самореалізації та самоосвітньої діяльності. Навчально-практична гра є необхідним підґрунтям для успішної реалізації різних видів практичної діяльності педагогів-організаторів з тимчасовим дитячим колективом. Гра у даному контексті являється платформою для формування та оновлення особистісних, професійних та соціальних компетенцій педагога-організатора, що значно підвищує рівень реалізації освітньо-оздоровчих завдань в цілому.

Список використаних джерел

1. Вольчева Г.А. Актуальні соціально-орієнтовані освітні технології і форми роботи в умовах УДЦ «Молода гвардія». *Педагогіка і психологія*. – 2014. №12. С. 84–89.

2. Джус О.В. Літня виробнича педагогічна практика в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку: робочий зошит. Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 128 с.

3. Закон «Про Національну доктрину розвитку освіти«. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002

4. Матеріали VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій / Упор. Назаренко Г.А. У двох томах. Том 2. Черкаси: ЧОПОПП, 2015. 192 с.

5.Програмно-проектний підхід до організації освітньо-оздоровчого процесу в УДЦ «Молода гвардія»: Методичний посібник / за ред. Г.А.Вольчевої, Ю.Ю.Філатової. Одеса: ВМВ, 2015. 326с.

6. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посібник. К. : Вища шк., 2004. 207 с.

Кравченко Оксана
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,
декан факультету соціальної та психологічної освіти,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Міщенко Марина
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Хуртенко Оксана
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПЕДАГОГІВ-ОРГАНІЗАТОРІВ ТА ЙОГО ПСИХОКОРЕКЦІЯ

Педагог-організатор – це людина, яка в силу своєї професії більшу частину свого часу проводить в спілкуванні, у взаємодії з дітьми, які потребують до себе підвищеної уваги і величезної витрати енергії, як фізичної, так і емоційної. Великі інформаційні, фізичні навантаження на тлі емоційної напруги, складного соціально-економічного становища і невизначеності перспектив професії призводять до порушення нервово-психічного і соматичного здоров’я, до розвитку ряду захворювань, в тому

числі до появи синдрому емоційного вигорання. У процесі виконання будь-якої роботи людям властиво відчувати фізичні та нервово-психічні навантаження. Їх величина може бути різною в різних видах діяльності. При невеликих навантаженнях, які діють постійно, або значних разових навантаженнях несвідомо включаються природні механізми регуляції, і організм справляється з наслідками цих навантажень сам, без свідомої участі людини. В інших випадках, коли навантаження значні і діють тривалий час, буває важливо свідомо використовувати різні прийоми і способи, що допомагають організму відновитися.

До більш швидкого виникнення і розвитку синдрому вигорання закономірно схильні найбільш сумлінні працівники, віддані справі й захоплені роботою, з ідеалістичними уявленнями про неї та її важливість. Руйнування цих уявлень, усвідомлення своєї незначущості приводить таку людину до депресії, зневіри в собі та професії. У жодній професійній діяльності не можна уникнути стресів і жодна робота, якою людина займається тривалий час, не приносить постійного натхнення, радості та задоволення. Саме тому багато психологічних і медичних досліджень пов'язані з проблемою емоційного вигорання (Чуйко, 2010; Чорнописька, 2010).

Синдром емоційного вигорання є стресовою реакцією, яка виникає в внаслідок довготривалих професійних стресів. Це поняття характеризує психічний стан здорових людей, які знаходяться в інтенсивному спілкуванні в межах своєї професійної діяльності, в емоційно навантаженої атмосфері при наданні професійної допомоги (Каткова, 2010).

Дж. Фрейденберг визначив сутність емоційного вигорання як феномену, який включає в себе симптоми загальної фізичної втоми і розчарування в професіях альтруїстичного змісту (Фрейденберг, 1974).

На нашу думку, емоційне вигорання виникає внаслідок емоційного виснаження при складній взаємодії індивідуально-психологічних особливостей людини в ситуаціях міжособистісних стосунків.

Мета дослідження – визначити рівень сформованості синдрому емоційного вигорання у педагогів-організаторів; апробувати програму психокорекції синдрому емоційного вигорання.

Завдання:

1) дослідити рівень сформованості синдрому емоційного вигорання на різних стадіях протікання;
2) розробити зміст та структуру програми зниження рівня емоційного вигорання у педагогів-організаторів;

3) перевірити ефективність розробленої програми.

Методологія дослідження. У емпіричному дослідженні було використано методику «Діагностика рівня емоційного вигорання В. Бойка», яка дозволяють діагностувати емоційне вигорання на різних стадія його протікання. Методика В. Бойка включає в себе три фази: напруження, резистенція, виснаження. Кожна фаза включає в себе по 4 симптоми. За показником виразності прояву кожного із симптомів визначається фаза сформованості емоційного вигорання.

Експериментальне дослідження проходило на базі Українського дитячого центру «Молода гвардія» м. Одеса. В дослідженні взяли участь педагоги-організатори. Загальна кількість – 60 осіб. Вік обстежуваних склав 17 – 24 роки, гендерний аспект при цьому до уваги не брався.

Статистичну обробку отриманих результатів дослідження виконано за допомогою табличного процесора Excel з використанням вбудованих у ньому статистичних функцій. Зокрема, для кожного симптому були обчислені середнє значення і дисперсія його рівня. При розрахунках відповідно до апробованих методик, використовувались різні системи оцінювання рівнів: трибальна для методики В. Бойка «Діагностика рівня емоційного вигорання». Середнє значення рівнів симптомів обчислювалось за формулою:

$$\overline{x} = \frac{\sum_i r_i n_i}{\sum_i n_i},$$

Рис. 1 Формула обчислення середнього значення рівнів симптомів
Джерело:

де r_i – числове значення i-го рівня;

n_i – кількість осіб, що відповідають i-му рівню; підсумовування здійснювалось за всіма рівнями шкали обраної методики. Дисперсія значень кожного рівня обраховувалась за формулою

$$D = \frac{\sum_i \left(r_i - \overline{x}\right)^2 n_i}{\sum_i n_i}.$$

Рис. 2 Формула обчислення дисперсії значення рівнів
Джерело:

Для з'ясування відмінностей середніх значень рівнів відповідних симптомів до і після проведення програми є суттєвими або випадковими, для них були підраховані відношення

$$t = \frac{\left|\bar{x}_A - \bar{x}_B\right|}{\sqrt{\frac{D_A}{n_A} + \frac{D_B}{n_B}}},$$

Рис. 3 Формула обчислення відмінностей середніх значеннь рівнів симптомів

Джерело:

де $\bar{x}_A$, $\bar{x}_B$ – середні показники рівнів груп *A* і *B*, D_A і D_B – відповідні їм дисперсії, n_A , n_B – загальна кількість осіб. Задавши 99-відсоткову ймовірність значущості висновків про характер відмінностей середніх значень порівнюваних рівнів, знаходимо критичне значення відношення $t_{кр}=2,576$, що відповідає заданій ймовірності. Теорія математичної статистики стверджує, що при виконанні нерівності $t < t_{êð}$ відмінності середніх значень рівнів слід вважати випадковими, тоді як при $t \geq t_{êð}$ вони є невипадковими. Критерій *t* Стьюдента обраховано на рівні значущості не менше 0,05. Синдром емоційного вигорання визначається ступеню сформованості, на стадії формування, не сформованості.

Результати дослідження. Результати проведено дослідження виявили, що ступінь сформованості фази «Напруження» спостерігається у 37 % (22) педагогів-організаторів, на стадії формування у 27 % (16), не сформована у 36 % (22). Домінуючими симптомами в даній фазі є симптом «переживання психотравмуючих обставин» – 32 % (19), це свідчить про те, що студенти часто відчувають вплив психотравмуючих обставин, зростає напруження, яке виливається у відчай (рис. 1). Це пов'язано з тим, що на початку професійної діяльності фахівцям необхідний період адаптації, якому властива надмірна напруга, переживання і тривога. «Тривога і депресія» – 30 % (18), проявляється у відчутті незадоволеності собою під час роботи, переживанням особистої тривоги, розчаруванні собою та обраною професією. Симптом «незадоволеність собою» сформований у 28 % (17), що проявляється у підвищеній самокритичності, відчутті відповідальності. Симптом «загнаність у клітку» сформований лише у 21 % (12) педагогів-організаторів, які відчувають безвихідність ситуації, бажання змінити професію. Він є логічним продовженням стресу, що розвивається за обставин, які дуже сильно тиснуть на фахівця, яких неможливо позбутися, призводить до відчуття безвихідності. Формування симптому «загнаність в клітку» в педагогів-організатоів показує наявність

проблем в когнітивному плані, невміння усвідомлювати неадекватність власного емоційного реагування на різні комунікативні ситуації.

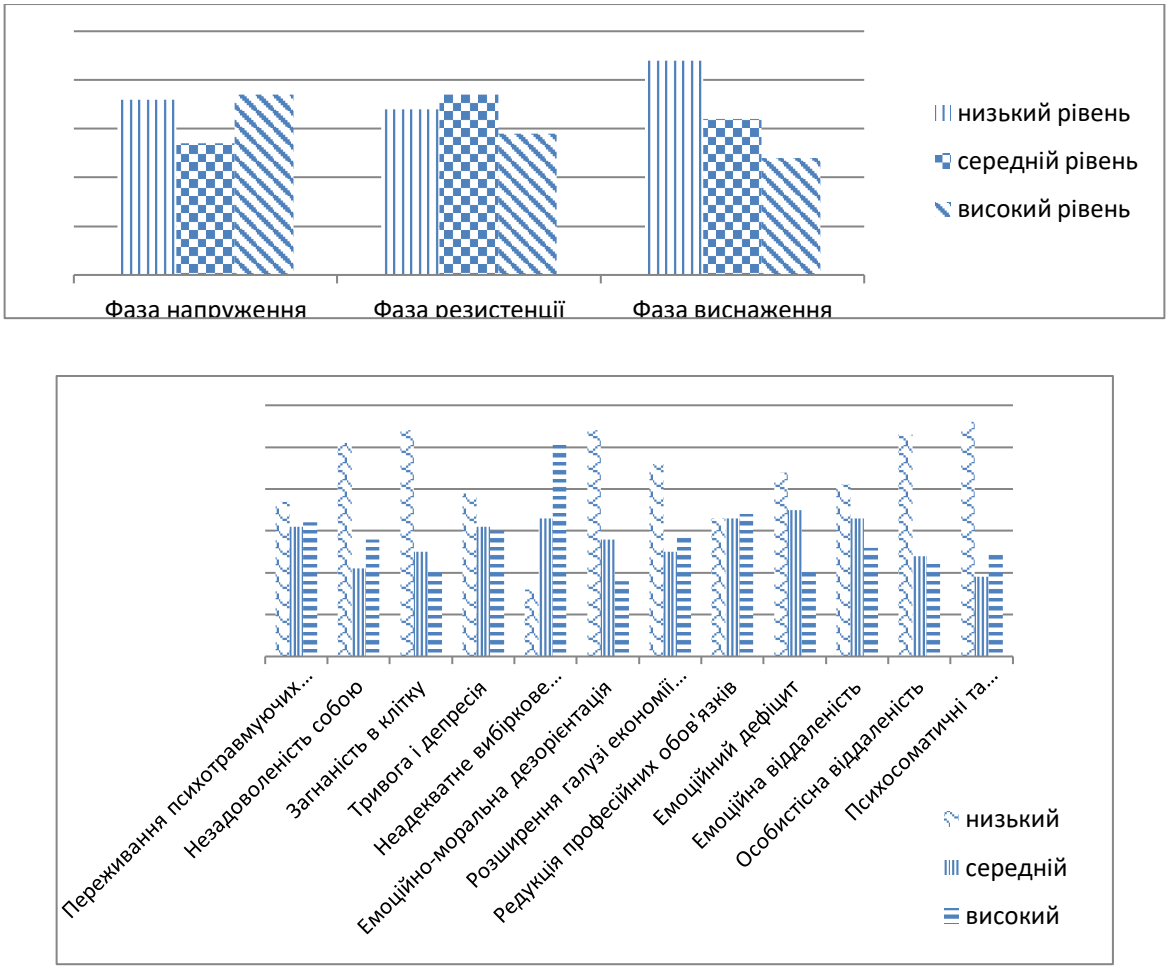


Рис. 4. Прояв фаз та симптомів емоційного вигорання за методикою В. Бойко (у % від загальної кількості опитаних)

Джерело:

Як бачимо, ступінь сформованості фази «Напруження» найвища з-поміж інших фаз, можна припустити, що вона виступає як «пусковий» механізм у формуванні синдрому емоційного вигорання. Педагоги-організатори у фазі «Напруження» стримані в спілкування, працюють багато, успіхи в роботі зменшуються, з'являється зміна в поведінці. До формування фази більш схильні фахівці з низькою емоційною чутливістю, замкнені, не організовані, пасивні.

Ступінь сформованості фази «Резистенція» спостерігається у 29 % (17), на стадії формування у 37 % (22), не сформована у 34 % (21) педагогів-організаторів. Аналіз діаграми показує, що домінуючим симптомом у фазі «Резистенція» є симптом «Неадекватного вибіркового емоційного реагування» у 51 % (31). Сформованість цього симптому свідчить про те, що фахівець перестаєвловлюватирізницюміждвомапринципововідміннимиявищами:

економнимпроявомемоцій(легкапосмішка, привітний погляд, м'який, спокійнийтон мови) і неадекватною вибірковою емоційноюреакцією (вважатиму за потрібне – приділюувагу партнерові, буденастрій – відгукнусь найого стані потреби). Різкість, грубість, дратівливість і небажанняспівпереживатипризводило до»неадекватного вибірковогоемоційногореагування». Причинами такої реакції може бути: недостатність сформованості навичок та умінь, щоб відповідати професійним вимогам та неспівпадання очікувань, потреб і цінностей. На вищому рівні сформований симптом «редукція професійних обов'язків» – 34 % (20) фахівців, який виявляється в спробах полегшити або скоротити обов'язки, що вимагають емоційних затрат. Поширеним є симптом «розширення сфери економії емоцій» – 29 % респондентів. Ця форма захисту здійснюється поза професійною сферою, в спілкуванні з рідними, близькими. Симптом «емоційно-моральна дезорієнтація» сформований у 18 % (11) респондентів, проявляється в неадекватній реакції по відношенню до колег, не рідко виникає потреба в самовиправданні. Сформовані симптоми виявили емоційну байдужість, яка переходить в негативний емоційний стан (роздратування, образи). Представники професій типу «людина–людина» можуть свідомо стримувати себе від прояву симптомів фази «Резистенція» під час роботи у рамках своїх професійних обов'язків.

За результатами дослідження трьох фаз емоційного вигорання (рис. 1), показник сформованості фази «Резистенції» знаходиться на другому місці. Дія цієї фази розпочинається з моменту прояву психічної напруги. Як тільки людина її відчує, то прагне уникати емоційних чинників за допомогою повного або часткового обмеження емоційного реагування у відповідь на конкретні ситуації. Фаза «Резистенції» формується поетапно в умовах хронічного напруження.

Ступінь сформованості фази «Виснаження» спостерігається у 24 % (14), на стадії формування – 32 % (19), не сформована – 44 % (27) респондентів. Фаза «Виснаження» характеризується зниженням загального тонусу та ослаблення нервової системи. На цій фазі всі симптоми сформовані майже на одному рівні. Симптом «емоційна віддаленість» – 26 % (16) і «психосоматичні та психовегетативні порушення» – 25 % (15) фахівців. Симптом «емоційна віддаленість» – фахівець майже повністю виключає емоції зі сфери професійної діяльності. Це свідчить про професійну деформацію особистості, завдає шкоди суб'єкту спілкування. Чим сильніше відчуття, що емоційно вже не можна допомогти суб'єкту своєї діяльності, тим більше педагог-організатор намагається полегшити або

скоротити обов'язки, які вимагають емоційних затрат під час спілкування. Симптом «психосоматичні та психовегетативні порушення» проявляється на рівні фізичного та психічного самопочуття. Як правило, такий симптомутворюєтьсявнаслідок реакції на взаємодію із суб'єктами професійної діяльності, що викликають негативні відчуття. Суттю його є певний психологічний (негативні реакції, погіршення настрою, погані асоціації) та соматичний (судинні реакції безсоння, відчуття страху, загострення хронічних захворювань) дискомфорт.Симптом «особистісна віддаленість» сформований у 23 % (14), проявляється в повній або частковій утраті інтересу до людини. Фахівець стверджує, що робота з дітьми не цікава, не приносить задоволення. Симптом «емоційний дефіцит» сформований у 21 % (13) респондентів. Він проявляється в мінімізації емоційного внеску у роботу, автоматизм і спустошення людини при виконанні професійних обов'язків. Формуванню цього симптому сприяють такі якості, як неврівноваженість, тривожність, замкнутість, не впевненість у собі, інтровертність фахівців. Педагоги-організатори починають розуміти, що вони вже не в змозі надавати емоційну підтримку своїм колегам та близьким. Емоційні прояви стають різкими і грубими, що у свою чергу викликає негативну реакцію оточуючих.

Показник виснаження залежить від рівня розвитку синдрому емоційного вигорання. Відчуття емоційного вигорання на психологічному рівні викликає прояв виснаження на фізичному рівні, що проявляється у фізичному дискомфорті, постійній втомі та порушеннях сну. Розвиток синдрому емоційного вигорання призводить до хронічного психоемоційного перенавантаження в професійній діяльності.

Таким чином, можна побачити, що у педагогів-організаторів найбільш актуальними є проблеми прагнення обмежити свої професійні обов'язки та неадекватність вибіркового емоційного реагування. На поведінковому рівні у фахівців дуже яскраво проявляється антигуманістичний настрій: «Я не збираюся працювати за спеціальністю», «За копійки не буду працювати». Невідповідність між знаннями і власним уявленням фахівців про значущість своєї професії, невміння адаптуватися в нових умовах, складних ситуаціях призводить до розвитку емоційного вигорання.

Для зниження рівня синдрому емоційного вигорання була розроблена корекційна програма спрямована на формування навичок саморегуляції, керування власним психоемоційним станом, а також навичок позитивного самосприйняття. Корекційна програма включає в себе тринадцять занять: «Знайомство», «Що таке емоційне вигорання?», «Емоції в нашому житті», «Наш психічний стан», «Емоційне вигорання як стрес», «Позитивне

мислення», «Конфлікт: чи можна обійтися без нього?», «Тайм-менеджмент», «Техніка рефреймінгу», «Мотиваційно-вольові техніки», «Ефективне самоуправління в емоційно напружених ситуаціях», «Формування навичок асертивної поведінки», «Розвиток навичок саморегуляції та самоконтролю».

Кожне заняття складається з теоретичного та практичного блоку. Теоретичний блок направлений на формування уявлення про синдром емоційного вигорання, його складові, симптоми, стадії протікання та способи подолання. Практичний блок включав прийоми та техніки направлені на подолання емоційного вигорання та відновлення емоційних ресурсів.

Після проведення програми педагоги-організатори відмітили, що їм стало легше спілкуватися з дітьми, змінилося відношення до самих себе та відбулися позитивні зміни в емоційній та поведінковій сферах («Я зрозуміла, що конфлікт потрібно вирішувати», «Мені стало легше спілкуватися з дітьми», «Я змінився у спілкуванні», «Я стала спокійніше відноситися до деяких речей», «Я стала поважати та помічати позитивні якості моїх колег, друзів», «Тепер я знаю, що я вихід з будь-якої ситуації», «Я стала розуміти прояви негативних емоцій», «В мене стало менше проблем. Проблеми потрібно вирішувати самостійно, дивлячись на ситуацію з різних сторін», « Я стала впевненіше себе відчувати».

Внаслідок проведеної роботи в педагогів-організаторів змінився спосіб емоційного реагування в складних ситуаціях, розвивався інтерес до своєї поведінки. Вони критично оцінювали свої вчинки, замислювалися про прояви своїх емоцій і свого стану, змінилося ставлення до себе. Для того, щоб виявити, який вплив здійснилазапропонована намипрограма для подоланнясиндромуемоційного вигорання,ми проаналізувализначимістьвідмінностейпоказниківемоційного вигорання до та після використання програми.

При порівняльному аналізі середніх значень під час формувального етапу, виявлена динаміка в напрямку зменшення показників, що виражають рівень прояву фаз емоційного вигорання (методика О. Бойка). Аналізуючи динаміку середніх показників, можна зробити висновок, що сформовані під час програми вміння дозволяють фахівцям знизити рівень тривожності, підвищити впевненість у собі та своїх здібностях, бути більш стійким до розвитку емоційного вигорання.

Аналіз результатів показав, що фахівці краще вміють володіти та керувати своїми емоціями, усвідомлювати особливості своїх емоційних

станів, володіти прийомами зняття емоційної напруги, керувати м'язовим тонусом, що веде до формування навичок саморегуляції.

Такимчином,досвід отриманий педагогами-організаторами під час проходження програми є важливимфакторомрозвитку і формуваннянавичокемоційної саморегуляції. Під впливом цього досвідуформуютьсяпевні способи, які пов'язані з прийняттям рішеннявстресогеннихситуаціях. Фахівці навчилися володітисвоїми емоціями,аналізуативчинкиі дії, яківпевних ситуаціяхможуть призвестидо розвитку емоційноговигоранняабо до його подолання.



Рис. 5. Порівняльні показники симптомів емоційного вигорання до і після проведення корекційної програми (середнє значення)

Джерело:

Дані діаграми демонструють зниження всіх показників симптомів емоційного вигорання у фахівців. Найбільш яскраво виражено зниження симптомів: емоційно-моральна дезорганізація (до – 0,75, після – 0,3), загнаність у клітку (до – 0,75, після – 0,3), розширення галузі економії емоцій (до – 1,02, після – 0,53), редукція професійних обов'язків (до – 1,00, після – 0,58).

Таким чином, прояв синдрому емоційного вигорання, як і його корекція, виникають на психологічному рівні. Усвідомлення емоційно-моральних проблем, розуміння емоційного стану партнера знижує тривогу і депресію, підвищує адекватність та інтенсивність розширення емоцій у комунікативних контактах. Уміння проявляти позитивні емоції викликає в суб'єкта комунікації відповідну позитивну реакцію і на фізичному рівні, покращуючи фізичне та психічне самопочуття, поведінка стала адекватною відповідно до ситуацій, покращилося ставлення до себе та інших. Отримані результати дозволяють зробити висновок, що під час проведення програми психокорекції емоційного вигорання насамперед зникають

сформовані симптоми, а на стадії формування та несформовані симптоми зменшуються: сформовані переходять у стадію формування, на стадії формування у несформовані. Педагоги-організатори прийшли до розуміння, що з будь-якої ситуацій можна найти конструктивне вирішення та кардинально змінили ставлення до психотравмуючих ситуацій.

Досліджено рівень сформованості синдрому емоційного вигорання на різних стадіях протікання та з'ясовано, що у значної частини педагогів-організаторів переважає сформований рівень.

Розроблено програму психокорекції синдрому емоційного вигорання, основна мета якої полягає у його подоланні педагогами-організаторами на основі розвитку навичок та умінь саморегуляції і підвищення рівня емоційної стійкості. Корекційна програма спрямована на особистість загалом, на ті її характеристики, які відповідають за формування неадекватної поведінки та реагування. Результати застосування програми свідчать про зниження показників симптомів синдрому емоційного вигорання, повніше й адекватніше прийняття себе, ефективніше застосування механізмів психологічного захисту, керування внутрішніми мотивами; зміни у структурних компонентах синдрому емоційного вигорання (розширення самоусвідомлення, формування позитивного самоставлення, освоєння навичок саморегуляції); поліпшення взаємостосунків у колі друзів і колег; схильність до знаходження компромісів у вирішенні складних питань та вмінь саморегуляції емоційного стану.

Отже, ця програма підтверджує необхідність проведення зі педагогами-організаторами такої форми роботи.

Список використаних джерел

1. Каткова Т. А. Синдром выгорания как следствие рабочих стрессов и его сипмтомы. *Наука і Освіта.* 2010. Вип. 3. С. 39–44.

2. Кравченко О. О. Соціально-психологічна підтримка студентів в умовах ВНЗ. Цілі сталого розвитку: глобальні та національні виміри: матеріали наук.-практ. конф. (5–6 квітня 2017 р.) [за заг. ред. Семигіної Т. В.]. Київ: Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2017. С. 126–129.

3. Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка. URL: http://www.info-library.com.ua/books-text-7610.html

4. Чуйко Г. В. Психологічні особливості синдрому емоційного вигорання. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник

наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ / гол. ред. С. Д. Максименко. К. : Гнозіс, 2010. Т.12. Ч.6. С. 429–437.

5. Freudenberger H. J. Staff burn-out. Journal of Social Issues, 1974. Vol. 30. №1. P.159–165.

6. Mischenko M. S, Shelenkova N. L. Future Psychologists' Burnout Syndrome: Results of an Empirical Study. *Наука і освіта*. 2017. №3. 28–32.

Резніченко Ірина
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ОРГАНІЗАТОРІВ ДИТЯЧОГО ВІДПОЧИНКУ В УМОВАХ ТАБІРНОГО ЛІТА

Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті регламентує основні завдання сучасного педагогічного супроводу, серед яких створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України та виховання покоління, здатного навчатися упродовж життя [2].

Впровадження положень доктрини покладено перш за все на шкільні та позашкільні заклади освіти, зокрема, і передбачає не тільки пошук інноваційних освітніх технологій, застосування активних методів і прийомів навчання та виховання, які сприяли б формуванню соціальних та особистісних компетенцій дітей, а й посилення практико-орієнтованої підготовки фахівців до реалізації зазначених цілей. Так, підвищення професійної компетенції співробітників різних типів дитячих закладів є одним з пріоритетних напрямків модернізації освіти.

Повноцінна підготовка висококваліфікованого вчителя має полягати й передбачати також здатність та готовність майбутнього вчителя до позашкільної роботи. Така освіта є важливою складовою системи освіти України й значною мірою сприяє зростанню інтелектуального потенціалу суспільства, всебічному розвитку особистості як найвищої людської цінності.

Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що проблема формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів досліджувалася вітчизняними (В. А. Адольф, Т. Г. Браже,

С. В. Будак, С. Г. Вершловський, М. А. Галагузова, О. В. Добудько, І. Б. Котов, В. Ю. Кричевський, В. І. Маслов, Т.В. Новикова, Р. В. Овчарова, Л. Р. Соломко, Н. В. Харитонова) й зарубіжними (Д. Брителa, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеєр, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та інших) науковцями.

Аналіз власного досвіду роботи у ЗВО та дослідницького матеріалу доводить, що особливістю роботи педагога–організатора у дитячих оздоровчих таборах є необхідність перебувати зі школярами з ранку до вечора, проводячи на протязі дня різні за змістом та формою пізнавальні, ігрові, спортивно-масові та фізкультурно-оздоровчі заходи. Таким чином, питання формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів в літніх оздоровчих таборах є достатньо актуальним.

Мета статті: визначити етапи формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів як організаторів дитячого відпочинку в умовах табірного літа.

Організація літнього відпочинку – один з найважливіших аспектів виховної діяльності. Організована діяльність дітей в літній період дозволяє зробити педагогічний процес безперервним на протязі всього року, адже, на сьогоднішній день дитячий літній оздоровчий табір є установою, що не тільки здійснює оздоровлення і відпочинок дітей, а й виконує освітню і виховну функцію.

Дитячий оздоровчий табір є позашкільним виховним закладом, що створюється з метою зміцнення здоров'я**,** організації літнього відпочинку, задоволення інтересів і духовних потреб підлітків; при цьому стратегічними завданнями його діяльності є:

– пропаганда здорового способу життя, формуваннякультури здоров'я;

– забезпечення належних умов для повноцінного оздоровлення та відпочинку дітей, розвитку їх творчих здібностей шляхом проведення занять фізичною культурою, туризмом, правоохоронною та краєзнавчою роботою, суспільно корисною працею, а також на основі добровільного вибору видів діяльності за інтересами, дозвілля тощо [1].

Виховна робота в дитячому оздоровчому таборі включає розумне поєднання відпочинку, праці, спорту з пізнавальною, естетичною, оздоровчою, ігровою, словесною діяльністю. Зміст, форми і методи роботи визначаються його статутом, педагогічним колективом і ґрунтуються на принципах ініціативи і самодіяльності дітей та учнівської молоді, демократії і гуманізму, розвитку національних і культурно-історичних традицій, пріоритетності загальнолюдських духовних досягнень і

цінностей. Під час перебування дітей у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку створюються умови для розвитку їх внутрішнього потенціалу, творчих здібностей, сприяння формуванню ключових компетенцій, розширення кругозору, інтелектуального збагачення розвитку на основі включення в різноманітну, соціально значиму і особистісно привабливу діяльність, змістовного спілкування та міжособистісних стосунків у різновіковому колективі [4]. Тому,майбутній педагог-організатор повинен творчо мислити, моделювати виховний процес, бути генератором та реалі затором ідей, впроваджувати нові технології в процес виховання під час літнього відпочинку.

Згідно «Типовим положенням про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку» до роботи в дитячих оздоровчих закладах під час канікул можуть залучатися студенти педагогічних, медичних та інших навчальних закладів, які перед початком роботи повинні пройти спеціальну підготовку відповідно до порядку, встановленого Міністерством сім'ї, молоді та спорту України [5].

На нашу думку процес формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів як організаторів дитячого відпочинку в умовах табірного літа повинен складатися з чотирьох основних етапів.

І етап. Засвоєння теоретичного курсу дисципліни «Методика виховної роботи в літніх оздоровчих таборах».

Навчальна дисципліна «Методика виховної роботи в ЛОТ» має самостійне призначення і одночасно є складовою всього навчально-виховного процесу по підготовці педагога-вихователя. Мета навчальної дисципліни полягає у закріпленні теоретичних знань з методики виховної роботи, виробленні вмінь і навичок використовувати різноманітні форми організації виховної, оздоровчої роботи з дітьми в літніх таборах; підготовці студентів до педагогічної практики в літніх оздоровчих таборах; формуванні творчої особистості майбутніх педагогів.

Основним завданням дисципліни є: ознайомлення студентів з особливостями виховної роботи з дітьми; вивчення особливості планування виховної роботи в дитячих оздоровчих закладах; ознайомлення з введенням документації щодо ЛОТ; формування і розвиток навички спілкування з дітьми та молоддю; засвоєння інноваційних педагогічних технологій організації літнього відпочинку й оздоровлення дітей; поглиблення знання студентів з педагогіки та методики виховної роботи; вивчення індивідуально-вікових особливостей вихованців, рівнів розвитку їх груп, соціальних і природних умов для організації розвиваючої життєдіяльності та змістовного відпочинку дітей у літній період;

формування досвіду здорового способу життя та зміцнення здоров'я дітей; формування професійних якостей майбутнього педагога (вибирати найефективніші методи і прийоми колективної та індивідуальної роботи з вихованцями).

Основними формами проведення занять поряд із традиційними (лекції, семінари, практикуми) є творчі майстерні, майстер-класи, індивідуальні консультації, ділові й рольові ігри. Крім аудиторної роботи увага приділяється і самостійній роботі студентів. Вона спрямовується на вивчення нормативних документів, що регламентують діяльність дитячих оздоровчих закладів України, характеризують завдання загального виховного процесу, ознайомлення з типами існуючих в Україні дитячих оздоровчих закладів, їх основними характеристиками; системами організації виховного процесу, його методичного, кадрового забезпечення, скаутських, пластунських таборувань, спеціалізованих таборувань МОН України та Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту; нормативно-інструктивними матеріалами щодо кадрового забезпечення виховних систем ЛОТ.

Ще однією формою роботи є підготовка ІНДЗ, яке складається з підготовки, оформлення та захисту папки з матеріалами за темою «Виховна робота в літніх оздоровчих таборах».

Зміст папки:

1. Назва загону, емблема, загонова пісня (для зразка).
2. Ігри з детальнимописомїхпроведення (10 штук).
3. Конкурси з детальнимописомїхпроведення (10 штук).
4. Плани-конспекти виховних годин, з використанням інтерактивних методів навчання (3 штуки).
5. Розробка сценарії виховних заходів (3 штуки).
6. Орієнтовний план-сітка на одну зміну.

У кінці курсу дисципліни «Методика виховної роботи в ЛОТ» студенти складають залік.

ІІ. етап. Участь студентів у «Школі педагога-організатора». Оскільки підготовка майбутніх педагогів-організаторів дитячого відпочинку повинна мати якісний і системний характер, відвідування «Школи», на нашу думку, є обов'язковим етапом.

За зразок візьмемо «Школу педагога-організатора» на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Робота розпочинається з проведення студентського фестивалю на якому студенти представляють творчий звіт за підсумками роботи в літніх оздоровчих таборах. На виступ формуються команди зі студентів, які

працювали у відповідних таборах. Під час театралізованого виступу команди представляють свою роботу в таборі і обов'язково на завершення проводять масову гру з залом.

Далі робота продовжується з проведення ряду науково-практичних семінарів по удосконаленню практичних умінь студентів в рамках роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах за участю представників Українського дитячого центру «Молода Гвардія», «Артек–Буковель», «Таємниці цивілізації». До участі в роботі семінарів запрошуються також і представники інших закладів дитячого оздоровлення та відпочинку науковці, викладачі вузу, студентство.Розглядаються такі актуальні теми як «Завдання діяльності ЛОТ», «Здоров'я та безпека життєдіяльності вихованців і працівників ЛОТ», «Діяльність вожатого ЛОТ», «Гра у ЛОТ», «Сучасні тенденції молодіжних та дитячих інтересів», «Вікові та психолого-педагогічні особливості вихованців ЛОТ», «Форми роботи вожатого із загоном, КТС» та майстер-класи, якіохоплюють важливі питання організаційно-методичної роботи в дитячих оздоровчих закладах. А саме: «Проведення виховного заняття із застосуванням ситуативного навчання», «Стилі спілкування та методика проведення масового заходу в умовах табірного літа», «Формування соціальних компетенцій дитини через ділові та настільні ігри», «Реалізація завдань національно-патріотичного виховання в умовах рекреації», «Розвиток творчості дітей засобами театральної педагогіки», «Актуальні ігро-технології в системі оздоровлення та відпочинку», «Глинотерапія як один з напрямків арт-терапії в роботі з дітьми».

Так іпрактичні заняття сприяють поглибленому розумінню специфіки роботи вожатого в дитячих оздоровчих закладах. Це і є своєрідною «родзинкою» навчання, на чотири дні майбутні вожаті занурюються в ігрову форму проведеня цікавих занять, під час яких неймовірно швидко випробовують вивчену теоретичну базу на практиці.

До того ж, більшість студентів розкривають в собі творчий потенціал під час виконання завдань семінару, що, безсумнівно, сприяє більше фективній діяльності у ролі вожатого на практиці.

Проведення наступних навчальних занять відбувається у березені–квітні на базі університету представниками дитячих оздоровчих таборів УДЦ «Молода Гвардія» та «Артек-Буковель». По завершенню навчання проводиться відбір кращих студентів, які мають змогу продовжити подальше навчання на базах відповідних таборів.

Вся практика існуваннятакоїформипідготовкивожатих довела ефективністьпоставлених перед ним завдань. Студенти,

якіпройшлипідготовку в «Школі вожатого», на практиці виявили себе як креативні особистості, які творчо підходять до вирішення завдань, вміло керують конфліктними ситуаціями, швидше налагоджують особистісний контакт з вихованцями.

ІІІ етап. Проходження педагогічної практики в ЛОТ.

Під час педагогічної практики в дитячих таборах інтенсифікується процес професійного становлення майбутнього педагога, його самоосвіти і самовиховання, здійснюється формування рівня професійної готовності та придатності до практичної діяльності. Педагогічна практика в дитячих таборахє важливою для подальшої творчої професійної діяльності майбутніх педагогів і носить виробничо-дослідницький характер, розширює сферу спілкування студентів з дітьми [3].

Саме під час практики всі теоретичні знання студентів переходять у безпосередню практичну діяльність. Компетенції, якими оволодіває педагог-організатор під час практики в ЛОТ поділяються на:

– конструктивні (вміння розробляти творчі виховні справи, ігори, вікторини, конкурси і т.д.);

– організаторські (вміння організовувати життєдіяльність у загоні, роботу групи, власну педагогічну діяльність);

– комунікативні (вміння встановлювати доцільні, доброзичливі стосунки з вихованцями: проявляти педагогічний такт, душевну чутливість, делікатність, терпимість, милосердя у виховній роботі з учнями, управляти своїми емоціями за будь-яких обставин; конструктивно взаємодіяти в групах дітей різного віку);

– діагностичні (вміння діагностувати індивідуальні особливості особистості, рівень розвитку колективу);

– проективні (вміння планувати колективну й індивідуальну роботу з дітьми в загоні, визначати конкретні цілі й завдання, планувати власну педагогічну діяльність).

– оцінні (вміння оцінювати результати власної виховної роботи з дітьми; контролювати свої дії, психічний стан, поведінку, професійні стосунки та діяльність вихованців);

– прикладні (вміння грати на музичних інструментах, танцювати, малювати, виразно декламувати тощо).

VI етап. Захист практики.

Післязакінченнялітньоїпедагогічної практики кожний студент-практикант подаєтакузвітнудокументацію:

1. Характеристика з оцінкоюроботи студента-практиканта, підписанакерівником і завіренапечаткою установи, кудивінбув направлений для проходження практики.

2. Звіт студента про практику в оздоровчомузакладі. В звіті повинно знайтивідображеннятаке:

– загальнідані про роботу в закладі: місцезнаходження закладу, прізвище, ім'я, по батькові керівника закладу, заступника керівника закладу з виховної роботи, час перебування в закладі, з дітьми якого віку працював;

– основні питання, щостосуютьсязмісту, форм, методівроботи в закладі;

– як були використанні під час практики теоретичні знання з педагогіки, психології, шкільної гігієни та інших дисциплін;

– чого навчили дітей і чому навчились самі, що з цього, на вашу думку, може стати внагоді для роботи в школі, житті, для роботи з дітьми за місцем проживання;

– з якими труднощами зустрілись і як їх подолали;

– висновки і пропозиції щодо поліпшення виховної роботи в закладі.

3. Щоденник загонового вожатого.

4. План-сітка.

5. Загоновийкуточок.

6. Методична розробка виховного заходу.

Після перевірки документації керівником-методистом, відбувається захист практики, де студент-практикант отримує відповідну оцінку.

Таким чином, формування професійної компетентності студентів педагогічних університетів як організаторів дитячого відпочинку в умовах табірного літа включає в себе чотири основних етапи. Саме планомірне проходження кожного етапу сприяє становленню активної, творчої особистості, яка є справжнім професіоналом своєї справи.

Перспективним є дослідження питань підготовки студентів до організації дозвілля дітей за різними напрямками виховання: громадянським, трудовим, естетичним, фізичним; розробки методики педагогічного керівництва самовихованням студентів з метою формування у них особистісних якостей; дослідження керівництва позашкільною практикою у взаємодії педагогічних закладів з оздоровчими.

Список використаних джерел

1. Гончарова Т. В., Олійник Н. Я., Тараканова А. П. Оздоровчий заклад – центр виховної роботи з дітьми влітку. Позакласний час. – 2004. – Травень. – № 9-10. – С. 29−36.

2. Закон «Про Національну доктрину розвитку освіти« [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002

3. Коваленко Є. І. , Конончук А. І. , Пінчук І. М. , Солова В. М. Методика роботи у літньому оздоровчому таборі: навч. посіб. К. : ІЗМН, 1997. 280 с.

4. Методичні рекомендації щодо організації літнього відпочинку дітей у 2013 році // Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 15.05.2013 № 1/9-321. URL: http : //osvita.ua/legislation/pozashk_osv/35970/

5. Типове положення про дитячий заклад оздоровлення та відпочинку: затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 28 квітня 2009 року № 422. URL :http://zakon.rada.gov.ua/cgi–bin/laws/main.cgi?nreg=422–2009–%EF

Філатова Юлія
методист І категорії науково-методичного відділу
ДП УДЦ «Молода гвардія»

«МЕТОДИ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОЇ ТВОРЧОСТІ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ ТА ВІДПОЧИНКУ

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато відомих авторів, провідні педагогічні та науково-дослідні інститути представляють ґрунтовні матеріали в галузі театралізації освітнього процесу (А.П. Єршова, В.М. Бухатов, Л.С. Виготський, Т.Н.Полякова та інші). Дослідження показали, як змінюється тип взаємодії дорослого і дитини. Гра дозволяє уникнути авторитарного, монологічного принципу спілкування. Для всіх стає важливий не тільки формальний результат, але і процес спільної творчості дітей та дорослих. В основі класичної методики колективно-творчої справи (наділі КТС) – акцент зроблено на колективній творчості дітей і дорослих, створенні єдиного творчого простору.

Методики театральної педагогіки різноманітні: проектна, методика КТС, методика «Драма. Імпровізація. Дилема», казкотерапія, плейбек-театр, колективна театральна творчість (надалі КТТ) та інші.

Мета роботи – розкрити особливості впровадження методів театральної педагогіки в освітню систему позашкільних закладів, а саме в систему дитячих закладів оздоровлення та відпочинку.

Театральна педагогіка як технологія передбачає використання театральних методик з метою підвищення ефективності освітнього процесу. Слід підкреслити, що театральна діяльність та освоєння театральних професій в даному випадку є не метою, а засобом, інструментом розвитку творчих здібностей дитини. Основна ідея – розвиток особистості через процес гри і колективної творчості; технології театральної педагогіки в умовах дитячого відпочинку дозволяють максимально розкрити творчий потенціал дітей, через театральні форми самовираження залучити їх до різних видів мистецтва і розвинути інтерес до театральної майстерності. Важливим є можливість підвищити рівень глядацької та виконавчої культури дітей. Таким чином, театральна педагогіка в умовах дитячих рекреаційних центрів має великий освітній та виховний потенціал.

Практичну реалізацію методичних засад театральної педагогіки в умовах дитячого рекреаційного закладу можливо здійснити організувавши роботу дитячого театру. Методики театральної педагогіки визначають особливості роботи дитячого театру.

Особливості дитячого театру. Дитячий театр сьогоднішнього дня може виявляти і підкреслювати індивідуальність, неповторність і унікальність людської особистості, незалежно від того, де ця особа перебуває – на сценічному майданчику або в залі.

Слід підкреслити ***особливості роботи такого театру.*** Так, ця модель дитячого театру:

– не є спрощеною моделлю дорослого театру. Якщо суть дорослого театру – це мистецтво, то дитячого – це розвиток (або освіта). Досвід, отриманий в процесі роботи над створенням творчого продукту, сприяє формуванню особистісних компетенцій у дітей і розвитку їх соціальних навичок;

– має особливі принципи побудови та мети. Якщо мета дорослого театру – це якісна постановка, дитячого – це якісний процес підготовки постановки. Якщо у дорослому театрі продуктом діяльності є сам спектакль, то в дитячому – учасники вистави. Співпраця, співтворчість – основні принципи діяльності дитячого театрального колективу;

– процес роботи над виставою побудований таким чином, що діти стають не виконавцями відведених їм ролей (як у вузькому, так і в широкому сенсі цього слова), а співтворцями загальної справи.

Метою діяльності дитячого театру є створення умов для творчої самореалізації дітей та підлітків.

Поставлена мета включає в себе вирішення наступних завдань:

– пробуджувати інтерес дітей до театру, творчості, сценічної діяльності;

– виявляти та розвивати творчі здібності дітей і підлітків;

– розвивати творчу самостійність у створенні художнього образу, використовуючи для цієї мети ігрові, пісенні, танцювальні імпровізації;

– формувати світогляд та розвивати естетичний смак у дітей;

– розвивати пізнавальні й комунікативні здібності для подальшої соціальної адаптації в сучасному світі.

Методика, яка використовується в роботі дитячого театру, включає в себе такі ***форми творчого процесу***:

- акторський тренінг;
- театральні ігри і вправи;
- розвиваючі ігри та вправи;
- ситуативні заняття і етюди;
- бесіди;
- екскурсії;
- постановка вистав;
- концертна діяльність.

Театральна діяльності включає форми колективної роботи до яких відносяться:

– репетиції концертів, конкурсних програм тощо;

– інсценізації;

– постановки для квестів, станційних ігор, спортивно-туристичних естафет;

– сюжетно-рольові ігри;

– створення казок за методикою Дж. Родарі та В.Я. Проппа (за картками Проппа);

– підготовка та участь у театральних постановках (іменинні казки, морські і т. п.)

– майстер-класи.

Роботу з дітьми в театрі можна розділити на три основних етапи.

Додаток № 1

1-й етап – Створення

1-й етап можна розділити на дві стадії:

– об'єднання однодумців у творчу групу.

Група створюється за підсумками творчих КТС, які проходять під час організаційного періоду у всіх загонах таборів дитячого центру.

– мозковий штурм.

Завданнями першого етапу є:

1. Виявити обдарованих дітей та дорослих, які бажають спробувати себе в театральній творчості.

2. Визначити вид, стиль і жанр театральної постановки.

3. Визначити сюжетну лінію вистави.

4. Визначити провідних героїв постановки.

5. Підібрати матеріал (відео, аудіо), який допоможе кожному з учасників постановки розкрити характер свого героя.

6. Співтворчість з творчими студіями (гуртками) у виробленні ескізів декорацій для вистави.

2-й етап – Розвиток

На основі розробленого творчою групою матеріалу проводяться КТС (КТТ) в загонах, з метою відібрати безпосередніх учасників дитячого театру.

Діти об'єднуються в групи акторів, сценаристів, художників, режисерів. Творчі потреби можуть бути реалізовані у вигляді виступу, написання сценарію, створення костюмів, декорацій, творчого альбому. Кінцевим результатом колективної творчої діяльності має стати ключова справа – колективний творчий продукт.

Додаток № 2

Завданнями другого етапу є:

1. Провести кастинг провідних акторів серед відібраних дітей і дорослих за підсумками КТС (КТТ).

2. Відібрати постановників (звукорежисери, освітлювачі, костюмери, постановники, гримери і т. д.).

3. Дати кожному акторові можливість самовиразитися, визначити, якими рисами характеру буде володіти його герой (наприклад, Кікімора – сентиментальна, Розбійниця – романтична, Баба-Яга – господарська тощо).

4. Зібрати акторські групи (наприклад, Розбійниця – відбирає склад своєї банди, Баба-Яга відбирає собі сестер, Морська цариця відбирає підданих у своє царство тощо).

Додаток №3

3-й етап – Творчість

Це найважливіший етап. Його основний зміст – створення і участь у виставі (постановці).

Постановка вистави – це колективна творчість і виробництво, яке дозволяє залучити до активної діяльності велику кількість дітей і розподілити обов'язки згідно з творчими здібностями і рисами характеру. Не всі можуть бути акторами, режисерами і сценаристами, але вистава не відбудеться без хорошого костюмера, сумлінного реквізитора, уважного освітлювача, чуйного звукорежисера, розторопного стейджмена та ін.

Завданнями третього періоду є:

1. Написання режисерською групою сценарію з урахуванням самостійно обраних характеристик кожного конкретного героя вистави.

2. Робота в студії, запис текстового та музичного матеріалу.

3. Підготовка окремих блоків вистави.

Важливо підкреслити, що кожен основний герой готує зі своєю творчою групою окремий блок вистави. Блоки всіх героїв вписуються в загальний сценарій постановки (наприклад, Піратка з піратами готують свій текст та танок, Принцеса Будур зі своєю «свитою» ставлять свою хореографічну постановку, обіграють діалоги з головним героєм і т. д.).

4. Репетиції вистави.

5. Театральна постановка.

Продуктом дитячого театру, створеного в «Молодій гвардії», стали музично-театральні постановки «Летючий корабель або віртуальні пристрасті» (2013р.), «Ходіння за моря-океани або старі, нові казки» (2014р.), музично-театральна постановка, казка-феєрія «Восьмий артефакт» (2015р.), музично-театрала постановка «Як козаки цвіт папороті шукали» (2016р.), музично-театралізовані постановки «Біла акація», «Мавка» (2017р), музично-театральні постановки и «Сага про воїна», «Малифшсента» (2018р.), фантастична театральна постановка «Таємниця шафи 405» (2019р.)

Займаючись організацією роботи дитячого театру в умовах тимчасового дитячого колективу слід врахувати те, яким чином зробити так, щоб задумана справа стала надбанням кожного і як об'єднати різні інтереси.

• Задумане повинно обов'язково відповідати віку та інтересам дітей даного віку. Підготовка до справи повинна створювати радість у роботі, пошук різних рішень, можливість розвитку творчих здібностей дітей.

• Колективна творчість має стати полем для самовираження особистості дитини. Будь-яка розумна ідея, яка прозвучала з вуст дітей, повинна бути почута, по можливості, прийнята в тому або іншому варіанті, сьогодні або завтра.

• Кожна дитина повинна знайти в підготовці до справи в справі для себе місце: художника, сценариста, оформлювача, костюмера, перукаря, стиліста, глядача (організованого, навченого і підготовленого), музичного оформлювача, провідного організатора.

Участь у роботі дитячого театру дає можливість проявити і розвинути різні здібності дитини:

- оволодіння художнім словом (тексти для сценічної гри, написання сценаріїв);

- режисерські (тільки послідовна, продумана, організована волею керівника дія може стати цілісною);

- акторські (здатність перевтілюватися збагачує внутрішній світ виконавця досвідом життя персонажа);

- художні (вміння в декораціях образно відобразити основну думку і тему сцени, вистави; вміло нанести макіяж і підібрати відповідні образу костюми);

- музичні (твір або підбір музики, робота з вокальними партіями акторів);

- розвиток акторської пластики (жест, поза, міміка виконавця).

В цілому результати роботи дозволяють говорити про високу ефективність роботи дитячого театру в дитячому центрі як засобу виховання і розвитку особистості дитини та її невичерпних педагогічних можливості в умовах дитячого центру. Методика розвитку дитячої театральної творчості сприяє вихованню чесності, чуйності, наполегливості, самостійності, творчого підходу до роботи, збереженню психологічного здоров'я дітей, впевнених у собі, гармонійно розвинених.

Гадаємо, що вміння скласти цікаву історію, вміння втілити її на сцені, захопити нею глядачів і знати, що і в житті мрії збуваються – в цьому магія театру і магія життя.

Список використаних джерел

1. Никитина А.Б. Театр, где играют дети: Учебно-методическое пособие для руководителей детских театральных коллективов. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
2. Ершова А.П. Театральная педагогика. 2004-2005.
3. Шульпин А.П. Театральные каникулы. Проблемы развития детского и юношеского театра. Сборник статей и материалов. М.: ГРДИТ, 2004.
4. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001.
5. Вольчева Г.А., Філатова Ю.Ю., Бербер Н.М. та ін. Програмно-проектний підхід до організації освітньо-оздоровчого процесу в УДЦ «Молода гвардія». Одеса: ВМВ, 2015.
6. Дж. Родари. Граматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй. М.: Прогресс. 1978.
7. Лебедева Е.. Театральныйколлектив как среда социализации подростка. М., 2007.
8. Иванов И.П.. Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1999.
9. Артемова Л.В. Театральные игры дошкольников. М.: Просвещение,1991.
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Педагогика, 1991.
11. Кипсис М. Драмотерапия. Театр как инструмент решения конфликтов и способ самовыражения. М.: Ось-89, 2002.
12. Щубелка Н.В., Бездень В.М., Вольчева Г.А. та ін. Інтерактивні освітні технології і умовах позашкільної освіти: із досвіду роботи Українського дитячого центру «Молода гвардія». Одеса: ВМВ, 2014.
13. Ершов П., Ершова А., Букатов М. Режиссура поведения учителя. М.: Флинта, 1998.
14. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. СПб: Речь, 2005.
15. Школьная театральная педагогика — опыт междисциплинарного синтеза. Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
16. Э.Г. Чурилова. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: Программа и репертуар. М.: Гуманит. Изд. Центр Владос, 2001.

17. Колчеев Ю.В., Колчеева Н. М. Театрализованные игры в школе. М.: Школьная пресса, 2010 г.

Щубелка Наталія
кандидат філософських наук, доцент,
завідувач науково-методичного відділу
ДП УДЦ «Молода гвардія»

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

Сьогодення вносить нові акценти в зміст освітньої практики. Зміни в статусі суб'єкта навчального процесу є однією із ключових інновацій сучасної освіти. Відхід від безсуб'єктної моделі навчання та перенесення акцентів на створення умов для самореалізації та розкриття внутрішнього потенціалу кожної дитини серед пріоритетів сучасної освіти.

Внауковому дискурсі набуває вагомості ідея про те, що формування особистості не може бути справою лише педагогічних закладів. Сьогодні актуальними є дослідження освітнього потенціалу дитячих рекреаційних центрів. Тенденції розвитку сфери дитячої рекреації орієнтовані на включення її в систему безперервної освіти. Актуальні концепції організації оздоровлення і відпочинку дітей розглядають організацію дитячого відпочинку в рекреаційних закладах не як особливу педагогічну систему або унікальну методику, а як невід'ємну складову сучасної освітньої системи що охоплює всі сфери життєдіяльності особистості.

Сучасні дитячі заклади оздоровлення та відпочинку покликані забезпечити відновлення життєвих сил дитини та сприяти її особистісному розвитку. Залучення дітей та молоді до активної комунікації та творчості, формування соціальних і громадських компетентностей, підняття рівня загальнокультурної, екологічної грамотності, пропаганда здорового способу життя, створення умов для самовизначення та самореалізації вихованців - головні акценти освітньої-виховної діяльності в умовах рекреації. Педагогічна діяльність даних закладів спрямована на вирішення основних завдань позашкільної освіти та реалізацію основних напрямів: національно-патріотичного, художньо-естетичного, еколого-натуралістичного, фізкультурно-спортивного; соціально-реабілітаційного та ін.

Педагогічна діяльність в умовах рекреаційних центрів сьогодні стала предметом досліджень психологів, педагогів, соціологів та медиків. В системі наукового знання виділися нові напрямки − «рекреаційна педагогіка» та «рекреаційна психологія». Діяльність дитячих рекреаційних закладів науковці вивчають з точки зору організації освітньо-оздоровчого процесу (М.Ф. Дік О.В. Биковська, В. М. Горбинко Ж.В. Петрочко, С.І Вагнер, Т.М Гулечко та ін.), розглядають як елемент рекреаційної системи (З.І.Лаврентьєва). Особливостям психолого-педагогічного супроводу дитячого оздоровлення та відпочинку присвяченні дослідження С. М. Симоненко О.І. Власової, В.В.Коврова, М.П. Перепилиці та ін. Серед актуальних проблем наукових досліджень – проблема модернізації сфери дитячої рекреації, пошук нових форм та методів педагогічного супроводу в у мовах оздоровлення та відпочинку.

Метою даної статті є аналіз особливостей педагогічної практики в умовах рекреації.

Ефективна діяльність дитячого рекреаційного закладу забезпечуєтьсявідповіднимиметодологічними засадами. Самеметоди навчання та форми роботиєвизначальнимфактором, який впливає на якість педагогічної практики. Інноваціів педагогічній діяльностізумовлюють процесимодернізаціїсфери дитячої рекреації та знаходять своє відображенняу впровадженні новихосвітньо-виховних моделей вдитячих оздоровчих закладах.Активна модернізація сфери дитячої рекреації відбувається саме за рахунок розширення методологічного підґрунтя. Сьогодні в педагогічну практику дитячих освітньо-оздоровчих закладів широко впроваджуютьсяфундаментальні принципи неформальної освіти – доступність і добровільність,не обмеженийвибір форм і напрямів діяльності,набуття знань протягом життя людини. щовноситьнові акценти в їх діяльність.В умовах динамічного розвитку суспільства, безперервного розширення інформаційного поля культури, неформальна освіта надзвичайно важлива як необхідна умова соціалізації підростаючого покоління.

В контексті принципівнеформальноїдо освіти, в умовах дитячого відпочинку доцільно використовувати методи навчання та форми роботи, що сприяють, насамперед, розвитку у дитини особистісних, соціальних і громадянських компетентностей. Враховуючи відкритість методологічного питання сьогодні можна лише окреслити загальні контури педагогічної практики в умовах рекреації. Перш за все це:

- суб’єкт-суб’єктна форма освітньо-виховного процесу;
- педагогічний процес вибудовується за принципом діалогу;

- формування активної комунікації всіх учасників освітнього процесу;
- логіка освітнього процесу: не від теорії до практики, а від практики і отриманого досвіду до його теоретичного осмислення;
- навчання націлене на створення нового для дітей і педагогів освітнього продукту: ідеї, проекту, інтелектуального чи мистецького твору, тощо;
- освітній простір стає середовищем що забезпечує формування компетенцій особистісних, соціальних і громадянських;
- індивідуалізація процесу виховання (особистісно-орієнтоване навчання).

Освітній процес в умовах рекреаційного середовища дитячого центру орієнтований на формуванні та розвитку соціальних та особистісних компетентностей у дитини. За визначенням, особистісна компетентність спрямована на засвоєння способів духовного й інтелектуального саморозвитку та емоційної саморегуляції. Передбачає володіння критичним мисленням, психологічну грамотність, здатність до критики та самокритики; культуру поведінки. Особистісна компетентність розкривається в таких характеристиках людини як: мобільність, комунікативна культура, соціальна активність і здатність до співтворчості, плідної взаємодії в команді, вирішення життєвих ситуацій. Зазначені якості є необхідними характеристиками сучасної людини, що живе в умовах динамічного розвитку глобального світу.

Становлення особистості неможливе без оволодіння соціальними компетенціями. Формування соціальної компетентності дитини в умовах рекреації є важливим етапом її розвитку. Перебування дитини в освітньому середовищі дитячих рекреаційних закладів - це час збагачення, проби та перевірки своїх сил. Тут дитина отримує додаткову можливість для того щоб проявити свої потенційні можливості, розкрити таланти, випробувати особисту ініціативу і завоювати повагу однолітків, змінитися беручи участь в запропонованому спектрі освітніх заходів. Методи навчання та форми роботи які використовують педагоги в умовах рекреації дозволяють дітям набути навички роботи в групах, що сприяє оволодінню знаннями у сфері суспільної діяльності,накопиченню досвіду міжособистісного спілкування, планування і прийняття спільних рішень та усвідомленню власної відповідальності за прийняті рішення.

Важливим напрямком виховного впливу в умовах оздоровлення та відпочинку є формування у дітей громадянських компетентностей.Акцентуючи увагу на формуванні громадянських

компетентностей педагогічна практика спрямовується на формування у дітей моделей поведінки та цінностей демократичного суспільства. Громадянські компетентності – це опанування знань про принципи та цінності демократичного громадянського суспільств; знання прав, свобод та обов'язків людини та громадянина; розкриваються у здатності особистості активно й відповідально реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного громадянського суспільства; забезпечують здатність особистості до ефективної громадської діяльності. Звичайно, громадянська освіта включає різні форм реалізації, проте в умовах оздоровлення та відпочинку доцільно обмежувати форматом неформальної освіти. Поєднання неформальної освіти з громадянською освітою дає змогу впроваджувати в педагогічну практику рекреаційного дитячого закладу інноваційні навчальні методи та технології.

Формування освітнього середовища, що дозволяє розвивати особистісні компетентності дитини, актуально для Українського дитячого центру «Молода гвардія».Український дитячий центр «Молода гвардія» - рекреаційний заклад, що функціонує протягом року, в якому діти перебувають цілодобово. Центр має природні рекреаційні ресурси, спеціально відведену територію, матеріально-технічну базу, які відповідають санітарно-гігієнічним нормам, для організації оздоровлення, відпочинку та навчання дітей, кадрове забезпечення та технології для надання послуг з оздоровлення та відпочинку дітей у відповідності до базового переліку послуг з оздоровлення та відпочинку дітей визначеного в Державному соціальному стандарті України.

Мета діяльності УДЦ «Молодої гвардії»: організація оздоровлення, відпочинку та навчання дітей.

Пріоритетні завдання:

- організація відпочинку, оздоровлення і навчання у відповідності до державних соціальних стандартів оздоровлення та відпочинку дітей;
- реалізація комплексу соціальних, педагогічних та психологічних заходів для відновлення і зміцнення фізичного та психічного здоров'я підростаючого покоління;
- організація відпочинку та оздоровлення дітей і підлітків з максимальним використанням природно-рекреаційних ресурсів та сучасної матеріально-технічної бази.

На даному етапі в педагогічній практиці УДЦ «Молода гвардія» використовуються форми роботи та освітніх технологій, які націлені на розвиток у дітей здатності до, соціальної активності, вміння ефективної

взаємодії в соціумі, толерантності, громадянської позиції, здатність до самоосвіти.

Зазначимо, що в контексті компетентнісного підходу значний освітній потенціал в умовах дитячого оздоровчого закладу має продуктивне навчання. Особливістю продуктивного навчання є акцент на створенні тим, хто навчається, на підставі знань якими він володіє, власного значимого продукту. Продуктивне навчання – це створення особистісної освітньої продукції: індивідуальне дослідження, проект, комп'ютерна програми, ідея, визначення, тощо. Продуктивне навчання спрямоване на створення умов для пошукової діяльності дитини, на розвиток критичного мислення. В умовах продуктивного навчання змінюється статус як учня так і вчителя: учень стає продуктом особистої освіти, учитель - наставник, що сприяє зростанню значення внутрішньої мотивації учасників освітнього процесу.

В основі продуктивного навчання лежать інтерактивні технологіїМетодологічні принципи інтерактивного навчання націлені на формування активної комунікації всіх учасників освітнього процесу. В умовах інтерактивної технології процес пізнання вибудовується як постійна активна взаємодія всіх учнів. Це обмін знаннями, ідеями, кожен вносить свій особливий індивідуальний вклад в пізнавальний процес. Інтерактивне навчання як форма організації освітнього процесу націлене на створення таких умов навчання, які сприяють створенню доброзичливої атмосфери в умовах якої учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність. Слід, підкреслити, що ДЦ «Молода гвардія» в основному (близько 80 %) приймає дітей, які потребують особливої соціальної уваги та підтримки: діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Цей фактор став вагомим критерієм для вибору моделі педагогічної взаємодії дитячого центру. Впровадження інтерактивної моделі навчання дозволило залучити до активної пізнавальної діяльності практично весь контингент дітей, які відпочивали у дитячому центрі.

Принципи інтерактивного навчання особливо актуальні у контексті виховання толерантності, здатності до взаєморозуміння між суб'єктами в умовах полікультурного, глобального світу. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок а вмінь як предметних, так і загально навчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей.

За критерієм «ефективність в умова рекреації» слід відмітити проектна технологія.

В основі методу проектів – проектна діяльність як особливий вид інтелектуальної діяльності. Особливими рисами проектної діяльності є наголос на самостійне навчання, орієнтація на розвиток пізнавальних інтересів учнів. Цей метод завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів, що може здійснюватися як у формі індивідуальної, парної чи групової роботи яку учні виконують протягом визначеного часу. При організації роботи над проектами застосовуються різні види діяльності: пізнавальна, естетична, комунікативна і т.д. Метод проектів як освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Проектна діяльність має особливу логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від практики і отриманого досвіду до його теоретичного осмислення шляхом застосування на практиці.

Специфіка роботи дитячого рекреаційного центру дозволяє впроваджувати проектну технологію, максимально використовуючи її навчальний та виховний потенціал. Реалізація проектної технології передбачає наявність проблеми на вирішенні якої зосереджена увага учасників навчального процесу. Як показує практика, особливо плідними в освітньому аспекті стали проекти, ідеї і проблеми яких було максимально наближено до реальних життєвих ситуацій. Так, для дітей, учасників проекту, предметом пізнання стали реальні проблеми навколишнього світу. Діти здобували навички і засвоювали знання в процесі виконання завдань проекту, а не в результаті вивчення готової інформації, відчували особисту відповідальність за реалізацію проектів, за створені навчальні та життєві ситуації. Участь у розробці та реалізації ідей проекту сприяла розвитку критичного мислення, формуванню комунікативних та організаторських навиків у дітей, отриманню ними соціального досвіду, що прискорює процес їхньої соціалізації.[9]

Серед інновацій, що активно впроваджуються у педагогічну практику дитячих рекреаційних закладів - технології та методи театральної педагогіки. Основна ідея – розвиток особистості через процес гри і колективної творчості. Технології театральної педагогіки в умовах дитячого відпочинку дозволяють максимально розкрити творчий потенціал дітей через театральні форми самовираження.

В освітньо-виховну модель УДЦ «Молода гвардія» активно впроваджується форум-театр. Форум-театр належить до кола інтерактивних соціально-педагогічних технологій, яка використовуються працівниками соціальних служб, громадських організацій, вихователями

шкіл інтернатів та ін. В УДЦ «Молода гвардія» відпочивають дітьми соціальної категорії, тому використання даної технології є актуальним і дозволяє формувати конструктивні моделі поведінки у дітей та підлітків в умовах проблемних ситуацій, що склалися в їхньому житті. Темами для постановок форуму-театру стають проблеми, що виникають у дитячому середовищі. Важливим є можливість за допомогою форум-театру покращити рівень взаємодії між дітьми в умовах тимчасового дитячого колективу, знизити рівень агресивності, зруйнувати стереотипи поведінки.

Загальні характеристики дебатної технології теж свідчать про її суттєвий освітній потенціал. [6] Дебати спонукають інтерес дітей до проблем суспільства, сприяють рефлексії, аналізу та інтерпретації інформації, вчать високій культурі спілкування та толерантності. Технологія також орієнтована на творчу самореалізацію, розвиток вольових якостей, дозволяє збільшити кількість соціальних та міжособистісних зв'язків, підвищує згуртованість, взаєморозуміння і взаємодопомога, розвиває навички роботи в групі, вчить пояснювати, слухати, враховувати думку інших. Участь у дебатах формує у дітей навички необхідні для життя в сучасному світі.

Визначення найбільш ефективних соціально-орієнтованих форм педагогічного супроводу в умовах рекреації відбувалося в рамках двох тематичних змін за допомогою аналітичної роботи, що здійснювалась в два етапи.

Перший з етапів дослідження полягав у спостереженні за діяльністю педагогів-організаторів таборів, адже саме педагоги-організатори є одними з основних суб'єктів виховної роботи табору і виступають головними фігурантами у створенні педагогічного середовища. Мета даної діагностики – виявити переваги і визначити часто використовувані педагогами соціально-орієнтовані форми роботи та освітні технології. Перед кожним з педагогів була поставлена наступна задача: «організовувати ефективну діяльність дітей відповідно до завдань тематичної зміни - формування соціально-особистісних компетенцій, а саме соціальної активності, досвіду у вирішенні життєвих ситуацій, навичок спілкування та взаємодії в команді». Право вибору технологій і форм виховних заходів залишилося за самими педагогами-організаторами, науково- методичний відділ центру лише супроводжував процес шляхом консультацій, методичних рекомендацій. Фіксація обраних форм заходів і використаних освітніх технологій протягом реалізації соціально-орієнтованої тематичної зміни дозволила визначити найбільш актуальні ,

до них належать: проектна технологія-23%; форум-театр - 23%; дебати - 22,5%; Тренінг - 19, 5%; ерудит-шоу - 17%.

Наступний етап – діагностика результативності вище зазначених форм роботи. У програму наступної тематичної зміни були включені ті форми роботи та освітні технології, які подолали 20% бар'єр в попередньому дослідженні, а це: проектна технологія, соціально-педагогічна технологія форум-театр, і дебатна технологія. Шляхом анкетування за допомогою опитувальника соціально-особистісних якостей на початку зміни і повторно на її завершенні були опитані одні й ті ж діти, з метою відстеження динаміки їх особистісних компетенцій. Згідно з показниками опитування, після участі у заходах з тематичної зміни, основну частину яких складали дебати, конкурси проектів та форум-театри у дітей було відзначено зростання соціально-особистісних компетенцій. Кількісний аналіз отриманих даних показав, що до кінця зміни число дітей з низьким і середнім рівнем соціальних компетенцій значно знизилось - з 67% до 29%, а кількісний поріг дітей з високими показниками навпаки зріс - з 43% до 71%.

Отриманий практичний досвід підтверджує ефективність обраних форм педагогічного супроводу та освітніх технологій. Дані форми роботи та навчальні технології сприяють активному формуванню особистісних компетентностей у дітей та підлітків в умовах дитячого рекреаційного закладу.

Таким чином, фундаментальні принципи неформальної освіти, дотримання компетентнісної моделі навчання актуалізує проблему пошуку дієвих форм та методів педагогічного супроводу в умовах оздоровлення та відпочинку.Методологічні засади рекреаційної педагогіки дозволяють активно впроваджувати в освітньо-оздоровче середовище дитячих центрів педагогічні прийоми продуктивного навчання, інтерактивні технології, проектну технологію, дебатну технологію, методи театральної педагогіки та інші.

В цілому ж проблема вибору соціально-орієнтованих форм педагогічного супроводу залишається відкритою, адже нами було проаналізовано освітню практику щодо застосування лише деяких зазначених форм і технологій освіти, спрямованих на соціалізацію особистості, розвиток у дітей соціальної активності та придбання соціального досвіду. Ті шляхи і способи розвитку особистісних компетентностей, які були представлені, є лише складовою системних досліджень, що мають на меті створення ефективної системи педагогічного супроводу в сучасному дитячому рекреаційному закладі.

В умовах сучасного соціуму організація відпочинку та оздоровлення дітей вимагає більш глибокого і структурованого підходу. Необхідність відповідати потребам сучасної дитини вимагає розширення формату діяльності дитячого оздоровчого закладу. Теоретики визнають, що розбудова методологічного підґрунтя освітньо-педагогічної практики в умовах рекреації, впровадження нових напрямків роботи - актуальні завдання для науковців. В контексті даних досліджень актуальним стає розробка категоріального апарату даного наукового напрямку, визначення концептуальних положень що визначають парадигму сучасного дитячого відпочинку.

Список використаних джерел

1.Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества. Новое педагогическое мышление. М.,1989. С. 168-170.

2. Ершова. А.П. Театральная педагогика. 2004-2005.

3. Пехота О.М. Проектна технологія. Освітні технології / За ред. О.М.Пєхоти. К, 2004. С. 48-162.

4. Сартакова Е. М. Социально-личностные компетенции и условия их развития. URL : http://www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html.

5. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Звєрєвої. К: Центр навчальної літератури, 2006. С. 147–160.

6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб./ за ред. О.І. Пометун. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

7. Щубелка Н.В. Сучасна освіта в контексті парадигмальних звершень. *Философскі дослідження*: збірка наукових робіт Ч.1., 12 випуск, Луганськ, 2010.

Коваленко Олена
доктор психологічних наук, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

АГРЕСИВНІ ПРОЯВИ У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ ТА ЇХ ПСИХОПРОФІЛАКТИКА

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема агресивності залишається однією з найбільш актуальних проблем сучасного українського

суспільства. Актуальність досліджуваного феномена полягає в тому, що ознаки і прояв агресії та агресивності в різних вікових категоріях зростають, видозмінюються, а системна психопрофілактика та реагування суспільства щодо зниження агресивності не проводиться, а лише декларується.

Сучасні підлітки не застраховані від проявів агресії та насильства; у них виникають міжособистісні конфлікти у взаємовідносинах з батьками, вчителями та однолітками в освітньому середовищі. Більшість психолого-педагогічних досліджень було проведено щодо діагностики і профілактики педагогічної занедбаності і правопорушень підлітків [10, 12]. Аналіз цих робіт показує, що існуюча практика психологічної корекції не в повній мірі вирішує завдання щодо зменшення агресивної поведінки підлітків [24, 25, 26, 28, 29, 30].

Наразі, увагу психологів привертають особливості психопрофілактики агресивної поведінки підлітків в сім'ї та освітньому середовищі, оскільки саме ця вікова група потребує допомоги через високі показники суїцидальної поведінки під впливом засобів масової комунікації (смертельні ігри: «Синій кит», «Червона сова», 2017 р. Львів, 2017 р.), існування кібербулінгу (Інтернет, мобільний телефон), що детермінують агресивну поведінку [9].

Підлітковий вік - один з найбільш складних, кризових періодів розвитку мотиваційно-вольової сфери, системи цінностей, самосвідомості особистості та формування характеру. Актуальними залишаються проблеми прояву агресивності у шкільному та сімейному вихованні, зокрема, самі вчителі і батьки не рідко демонструють байдужість до проблем підлітків та мало інформовані щодо психологічних особливостей віку у взаємодії з ними.

У сучасній психологічній практиці психопрофілактики агресивної поведінки розроблені навчально-розвивальні тренінги активізації розумової діяльності та навичок самооцінювання агресивного стану для старшокласників, що допомагає набути соціальних навичок у зниженні агресивності [21]. Однак, належної уваги потребує питання психопрофілактики проявів агресивної поведінки саме у підлітків з метою попередження можливого неблагополуччя у психічному та особистісному розвитку, створення психологічних умов, максимально сприятливих для його соціалізації [20].

Мета дослідження – теоретично та емпірично дослідити чинники агресивних проявів у поведінці підлітків та шляхи їх психологічної профілактики в умовах навчального середовища.

Досягнення поставленої мети дослідження здійснювалося виконанням наступних **завдань:**

1. Проаналізувати психологічні проблеми агресії та агресивних проявів у поведінці підлітків.

2. Узагальнити сутність психологічної профілактики агресивних проявів у поведінці підлітків.

3. Розробити методику та дослідити агресивні прояви у поведінці підлітків.

4. Розробити програму психопрофілактики агресивних проявів у поведінці підлітків в умовах навчання.

Об'єкт дослідження - агресивні прояви в поведінці підлітків.

Предмет дослідження – психологічні особливості агресивних проявів у поведінці підлітків та їх психопрофілактика.

Гіпотеза дослідження:

- агресивні прояви у поведінці підлітків спричинені відсутністю комунікативної компетентності та навичок контролю агресивних проявів поведінки у взаємодії з оточуючими через негативні зразки у взаємостосунках з батьками, учителями та однолітками;
- організовані та проведені психологом психопрофілактичні заходи щодо зниження агресивних проявів у поведінці в умовах навчального середовища сприятиме розвитку толерантності у взаємостосунках підлітків з оточуючими.

Методи дослідження. В дослідженні використовувались *теоретичні* методи (аналіз, синтез, узагальнення досліджень, визначення базових концепцій та категорій. Для дослідження психологічних особливостей особистості підлітка щодо агресивних проявів у поведінці, використовувалися *емпіричні* методи: методика діагностики самооцінки психічних станів (Г. Айзенк); методика «Агресивна поведінка» (Є. Ільїн та П. Ковальов); методика «Діагностика показників і форм агресії» (А. Басса і А. Дарки).

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося у період 2019-2020 навчального року з вибіркою, яку склали 11 учнів (вік 13 - 14 років) Уманської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 8, м. Умань, Черкаської області.

Практична значущість полягає у розробці методики дослідження агресивних проявів у поведінці підлітків та програми психопрофілактики агресивної поведінки.

1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Сучасні теорії дослідження агресивності в поведінці особистості

Проблема агресії завжди цікавила психологів. Її вивчали як зарубіжні так, і вітчизняні психологи [2, 3, 4, 18, 21, 24, 30]. Наразі не існує єдиного загально прийнятого визначення агресії, оскільки діапазон прояву даного явища досить різноманітний: від прояву недружелюбності, кривдження іншого до фізичного заподіяння шкоди.

У психологічній науці агресія (віл лат. «agressio» - напад) пояснюється як мотивована, деструктивна поведінка, яка протистоїть нормам і правилам існування людей в суспільстві, наносить фізичну шкоду, а також моральну шкоду живим істотам (булінг, негативне переживання, стан напруженості, страх і т.д.) [24]. Термін «агресивність» характеризує ситуацію або особистісну схильність до руйнівної поведінки. «Агресивність» у «Психологічному словнику» виокремлюється як «схильність особистості діяти вороже і агресивно». За формою агресія поділяється на фізичну (поранення, побиття, насильство) і вербальну (відмова в спілкуванні, наклепи, образа); пряму та непряму.

Одне з визначень агресії запропоноване А. Бассом: агресія - це будь-яка поведінка, яка містить погрози і наносить шкоду іншим [2]. Більшість учених схиляється до наступного пояснення агресії – це будь-яка форма поведінки, спрямована на образу або принесення шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого відношення до себе (Р.Берон, Д. Річардсон) [4]. На думку А. Басса [7], агресивні дії мають три характеристики: фізична – вербальна, активна – пасивна, пряма – непряма. Їх комбінація дає вісім можливих категорій, під які потрапляє більшість агресивних дій. Наприклад, такі дії, як нанесення ударів, побиття, при яких одна людина застосовує фізичне насильство над іншою, можуть бути класифіковані як фізична, активна і пряма агресія. З іншого боку, розповсюдження чуток і грубість висловлювань позаочі, цькування (булінг) можна охарактеризувати як вербальна, активна і непряма агресія. Розроблені авторами вісім категорій агресивної поведінки і приклади до них представлені у таблиці 1.1. (додаток А).

Багато авторів висвітлюють поняття агресія, як специфічну форму поведінки окремих особистостей. Психологи Р. Берон і Д. Річардсон інакше трактують дане поняття: «Агресивність – відносно стійка риса особистості, виражена в готовності до агресії, а також в схильності сприймати і інтерпретувати поведінку іншого як ворожу» [8].

Поняття «агресивність» розглядається психологами як стабільна риса особистості, яка проявляється в готовності до агресивної поведінки. Ці два терміни входять до складу агресивної поведінки, як дії, спрямовані на заподіяння шкоди іншій людині. Аналіз теоретичних підходів вивчення проблеми агресії показав, що сучасні концептуальні підходи до вивчення причини агресії визначають такі основні фактори: біологічні, соціальні та психологічні.

Дослідники психоаналітичного напрямку пояснюють, що людина за своєю природою є схильною до реалізації агресивних проявів. На думку З. Фройда, в агресії воєдино злиті сексуальний інстинкт та інстинкт смерті, який домінує над першим [29]. За психоаналітичною теорією, для можливості контролю агресивної поведінки, необхідно, щоб були створені для людей адекватні способи для катарсису та умови, щоб навчитися розряджати негативну енергію агресивності соціально прийнятними, адекватними способами. За дослідженнями К. Хорні, особистості з агресивною поведінкою можуть вороже ставитися до людей, оскільки вважають їх потенційними ворогами та сприймають навколишній світ у вигляді боротьби: всіх проти всіх [12]. За А. Адлером, поняття агресивний стимул пояснюється, як загальний основний інстинкт, якому підпорядковані «примітивні потяги», зокрема: агресивний і сексуальний інстинкти можуть проявлятися одночасно, при цьому домінуючим є завжди перший. Учений також дійшов висновку, що для адаптації особистості у соціумі саме агресивний інстинкт допомагає у подоланні перешкод для досягнення визначеної мети [31].

Позивну сторону агресії відмічав учений Г. Паренс, який вважав, що агресивність людини проявляється з народження, яку можна ідентифікувати, як активність, яка за сприятливих умов розвитку може перетворитися в активність. Автор визначав, що є різні форми прояву агресивності, але їх об'єднує одна загальна риса - це спроба контролю, впливу на себе та на оточення [7].

У дослідженнях Е. Фромма визначено два види агресії: перша є біологічно адаптивною («доброякісною» агресією, імпульс до атаки або втечі), яка є загальною для людини і тварини при дії небезпеки та загрози життю; друга має біологічно неадаптивні форми поведінки і властива лише людині («злоякісна» агресія, завдає біологічної шкоди), яка проявляється у деструктивності та жорстокості. Учений запропонував розглядати деструктивний тип агресії, як будь-які дії, що завдають або, у намірах людини, можуть завдати шкоду іншій людині, групі людей, тварині або

неживому об'єкту. Саме деструктивну агресію він порівнює з філософсько-моральним розумінням поняття «зло» [29].

У поглядах представників психоаналітичної теорії також були досліджені наступні чинники агресивності: перешкоди «до реалізації лібідо» (З. Фройд), прагнення до влади над іншими (А. Адлер), потяг до знищення (Е. Фромм). Отже, ці погляди визначають причиною агресії переважно підсвідому сферу з вродженими інстинктами, які не реалізовані в житті, а знаходять свій вихід у деструктивній, нищівній поведінці.

На думку сучасних психологів, у психоаналітичній теорії агресії в переважній більшості ідей акцентується увага на інстинкті та не враховується вплив різних соціальних факторів на формування агресивних проявів поведінки, або все зводять до біологічних, генетичних та біохімічних впливів [29].

На відміну від психоаналітичного напряму, теорія соціального научіння (А. Бандура) агресію розглядає як соціальне явище та форму поведінки, що засвоюється особистістю в процесі соціалізації. Тому, у пошуках причин виникнення агресії були досліджені такі соціальні чинники, як: психологічні особливості засобів засвоєння агресивних дій; фактори, які провокують їх виникнення; умови, що сприяють закріпленню агресивної моделі поведінки [2, 3]. Представники теорії соціального научіння вважають, що агресивна поведінка засвоюється на основі спостереження та набуття власного досвіду, хоча, і не знецінюється роль біологічних факторів та їх вплив. Зокрема, на думку учених, агресивну поведінку спричиняють в єдності обидва фактори – і біологічний (гормони, стан фрустрації), і соціальний – научіння (спостереження, досвід). Провокує агресивність поведінки людини негативне відношення, фрустрація, які при цьому активують мотиви конкуренції, ексцентричні переконання (параноїдальні погляди). Також, причинами агресії можуть бути наслідки жорстокого ставлення батьків до дітей, або надмірне постійне покарання в процесі спотвореної соціалізації [1].

У соціально-когнітивному теоретичному напряму виникли теорії когнітивної моделі научіння агресії, представники якої розробили дві моделі научіння агресії на основі таких чинників, як: когнітивні здібності людини та способи переробки інформації (когнітивні системи). Учений Р. Хезманн та його колеги розробили модель «когнітивних сценаріїв», а дослідник К.Додж запропонував модель «ворожої атрибуції». На думку авторів першої моделі, соціальна поведінка людини, в тому числі й агресивна, регулюється «когнітивним сценарієм», який засвоєний у щоденному та минулому досвіді [1]. Учений К. Додж разом з колегами

досліджував поведінку надто агресивних дітей і виявив, що вони мають схильність проявляти ворожо-упереджену атрибуцію [1; 20]. Зокрема, таким підліткам властиве упереджене бачення певних дій, як насильницьких, агресивними – певні соціальні проблеми, а іноді, насилля та агресію бачать там, де насправді її немає; засвоюють агресивну мету і не знаходять інших фактів, не мають інших рішень, окрім агресивної поведінки. Учений Р. Хезман провів тривале лонгитюдне дослідження, яке виявило, що, через низький рівень інтелекту, соціальну некомпетентність, слабкі соціальні навички, можливе використання дитиною більш агресивних способів вирішення конфліктів. Зокрема, дане дослідження підтвердило факти, що саме підлітки з обмеженою соціальною обізнаністю, неадекватними соціальними навичками та ізольовані від однолітків, здійснювали серйозні сексуальні злочини [21]. На думку дослідника, за умови, коли з дитинства сформувалася стійка агресивна поведінки, яка постійно проявляється в ситуаціях, і в різний час повторюється – це свідчить про домінуючий стиль агресивної поведінки людини, який буде повторюватися і в дорослому житті.

Аналізуючи у розглянутих теоріях природу агресивності, ученими узагальнено значення цих теорій та досліджень у поясненні агресивної поведінки, зокрема:

- прояви агресивності у поведінці різноманітні і складні для розуміння; щоб їх пояснити, необхідно враховувати поєднання різних чинників (біологічні, фізіологічні, соціально-психологічні);

- агресію в певних межах можна вважати нормальною реакцією індивіда в боротьбі за виживання;

- існують можливості послабити агресивні прояви поведінки або спрямувати в соціально прийняті рамки, якщо застосовувати позитивне підкріплення до не агресивної поведінки та зорієнтовувати на позитивну модель поведінки, зміну умов, що спричиняють агресію [29].

На наш погляд, агресивність – це властивість, яка характерна будь-якій людині. Сама по собі агресивність не робить суб'єкта небезпечним, так як агресія може не приймати соціально небезпечних форм, в протилежному значенні агресивність може заважати соціальній адаптації людини.

Психологічні особливості прояву агресивної поведінки в підлітковому віці

У сучасній віковій психології підлітковий вік називається перехідним, важким та критичним. Цей період онтогенезу пов'язаний з

найгострішою і найтривалішою кризою переходу від зрілого дитинства до дорослості, яка може проходити значно легше за умови, якщо проводиться відповідна психопрофілактична робота, психокорекція щодо формування стійких інтересів, толерантності, соціальної компетентності, мотивів поведінки, цінностей, моральних та етичних ідеалів тощо [20, 24].Агресивні підлітки, найчастіше, виростають у сім'ях, де між дітьми і батьками є дистанція, мало цікавляться розвитком дітей та недостатньо надають уваги, тепла і ласки; ставлення до агресії підлітка є байдужим або розважливим; щодо дисциплінарних дій, то переважають фізичні методи покарання [4].

Зарубіжні психологи дослідили наслідки сімейного впливу у поясненні агресивних проявів у дітей. Учений Джеллес виявив, що ті, хто в батьківській сім'ї піддавались насильству, частіше виявляють агресивність у відносинах із своєю сім'єю. У своїх дослідженнях Джордж і Мен відмічають, що діти, на яких агресивно кричать батьки, більш схильні до агресії, як по відношенню до однолітків, так і по відношенню до вихователів [18]. Стабільність прояву агресивних реакцій у поведінці у дитинстві дозволяє передбачити таку поведінку і в зрілому віці, тобто агресивна особистість і в дорослому віці буде проявляти агресію.

У дослідженнях учених відмічено різноманітність прояву агресивності у підлітків, що залежать від статевих, вікових та індивідуальних особливостей. Зокрема, у підлітковому віці агресивність виникає через такі труднощі у розвитку: прояв психопатій, що виявляються в акцентуації рис характеру; переживання амбівалентних почуттів та переважання депресивного стану (суму, безнадійності, самознищення). Депресія в хлопців часто приховується за показним сумом, агресивністю, неспокійною поведінкою, капризами або недозволеною поведінкою В підлітковому віці виникає «криза відчуженості», відчуття ізоляції від світу, самотність, з якою хлопці та дівчата не завжди здатні справитися самостійно [12,14, 19, 23].

Найважливішим у розвитку особистості підлітка є поява новоутворення «почуття дорослості.» Виходячи з того, що розвиток дитини здійснюється в діяльності, а підліток прагне до самоствердження з позиції дорослого, то необхідно забезпечити включення підлітка в таку діяльність, яка відноситься до сфери інтересів дорослих, а залучення до виконання цієї діяльності разом з дорослим сприяє можливості підлітку реалізувати і утвердити себе «на рівних», оскільки виконує свою нову соціальну позицію серед дорослих і однолітків. У процесі цієї діяльності підліток сприймається дорослими, як рівноправний член суспільства. Це

створює оптимальні умови і для реалізації його потреб. Спільна діяльність з дорослими надає підлітку можливість розвитку самосвідомості, формує норми поведінки, і при виявленні агресивних проявів важливо спрямовувати агресію в вербальну (словесну) форму.

Психологічні основи психопрофілактики агресивних проявів у поведінці підлітків

Робота практичного психолога в школі представляє п'ять основних видів діяльності: діагностична, корекційно-розвиваюча, просвіта, консультаційна і профілактична. На думку психологів, психопрофілактика є недостатньо розробленою, оскільки передбачає тривалий період перевірки її ефективності та має охоплювати не лише дітей, а й батьків, учителів. Психологічна профілактика – це організована діяльність для попередження можливого неблагополуччя в психічному і особистісному розвитку учнів і створення психологічних умов, максимально сприятливих для їх розвитку [18, 21]. Цей вид діяльності практичного психолога у освітній сфері полягає в тому, щоб попередити небажані відхилення в розвитку дитини, за допомогою своєчасного «озброєння» його необхідним набором компетентностей.

У психологічній науці розвиваються різні підходи щодо профілактичної роботі з підлітками. Так, наприклад, К. Бютнер вважає, що профілактика і попередження агресивної поведінки підлітків стає не тільки соціально значущою, але й психологічно необхідною. Проблема підвищення ефективності ранньої профілактики, згідно з думкою даного психолога, повинна вирішуватися в наступних напрямках:

- виявлення несприятливих впливів з боку найближчого оточення, які обумовлюють виникнення агресивної поведінки, і своєчасне усунення цих несприятливих факторів;

- сучасна діагностика агресивних проявів в поведінці підлітків і здійснення диференційованого підходу у виборі профілактичних засобів.

Провідна роль у попередженні та профілактиці агресивності у підлітків належить родині, батькам. Однак велике значення у корекції агресивності відводиться педагогам і психологам. Ігнорування актів агресивної поведінки підлітків як спосіб попередження і «зняття» агресії виявляється неефективним, так як може вести до подальшого розвитку агресивної поведінки, перетворення її в звичну форму поведінки особистості. Якщо батьки ігнорують акти агресії підлітка, то він знайде підкріплення в колі спілкування однолітків. В тому числі, у вигляді схвалення однолітками агресії проти «несправедливо діючих батьків». Для

профілактики агресивної поведінки необхідно навчити підлітків навичкам позитивного спілкування, взаємодії з іншими членами соціуму, вміння знаходити оптимальні шляхи вирішення конфліктів. Мають також важливе значення навички спільної роботи, яка запланована в умовах навчання.

Важливим методом профілактики є інтерактивна гра (активний метод, організації соціальної взаємодії, в ході якої виникає «нове» знання), зокрема, зміни в сприйнятті учасників, інсайту (швидке вирішення або нове розуміння наявної проблеми). Для зняття дратівливості і напруги, які виникають через гормональну перебудову організму підлітка, у психопрофілактичній роботі можуть використовуватися ділові ігри. Психолог вивчає особистість учня і групу однолітків, аналізує адаптацію дитини в середовищі, виявляє дезадаптованих учнів, вивчає взаємини підлітків з дорослими і однолітками; підбирає діагностичні методики для організації профілактичної роботи.

Аналізуючи підходи до виникнення агресії і агресивності, ми дійшли висновку, що причини виникнення агресії у підлітків різноманітні. Тому, найбільш ефективною є системна психопрофілактична робота, спрямована як на особистісний розвиток підлітка, так і просвіту та консультування батьків, педагогів.

Питання змісту профілактичної роботи із зниження агресії та агресивності, спрямованої на самих школярів, оскільки в освітньому процесі основної загальноосвітньої школи відсутня система методів і форм роботи, яка на уроках забезпечує навчання учнів комунікативної компетентності. При цьому важливою особливістю комунікативної компетентності є її здатність формування успішної діяльності особистості в мінливих умовах соціального оточення. Для різних сфер професійної взаємодії фахівців наявність комунікативної компетентності є важливою якістю. Тому її розвиток в учнів є одним з головних напрямків у сучасній освіті, так як суспільство вимагає наявності високого рівня комунікативної культури у людини.

Інший напрямок профілактичної роботи - консультування та просвіта вчителів та батьків, які здійснюються в процесі розвиваючого навчання з дітьми - дозволить, на наш погляд, створити необхідні умови мікро-соціуму, спрямовані на оптимізацію міжособистісних відносин підлітків. Важливе значення у психопрофілактичній роботі надавати увагу формуванню широке коло інтересів підлітка на основі особливостей його характеру та здібностей, а також залучати до читання книг, самоосвіти, занять музикою, спортом, визначити власне захоплення тощо [1].

Здійснивши теоретичний аналіз наукових підходів щодо вивчення агресивних проявів поведінки підлітків, можна зробити наступні висновки: агресія є результатом засвоєння агресивного світосприйняття, світогляду та світорозуміння, що формує внутрішню готовність до її зовнішнього вираження

Отже, важливим принципом у роботі з підлітками стосовно психологічної профілактики агресії є особистісна зорієнтованість, яка полягає в орієнтуванні на зону найближчого розвитку підлітка, його індивідуально-психологічні особливості. Саме комплексний системний підхід до цього складного психологічного явища забезпечить профілактику агресивних проявів у підлітків.

2. ДОСЛІДЖЕННЯ АГРЕСИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ

Методи та методика організації дослідження

Дослідження агресивних проявів у поведінці підлітків проводилось поетапно, на трьох окремих уроках, щоб не відволікати учнів надовго від учбового процесу. Кожне з досліджень тривало 20-30 хвилин.

Учасники дослідження - підлітки 9 класу (вік 13 - 14 років): 11 осіб (хлопців – 5, дівчат – 6), Уманської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 8 Уманської міської ради Черкаської області. Успішність учнів у навчанні визначалася показниками: середній або вище середнього рівня. У вчителів дорікань на поведінку дітей немає. За психологічним спостереженням, учні даного класу не виявляли девіантної поведінки.

Відповідно до мети та завдання нашого дослідження, були використані наступні методики:

1) методика діагностики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком), за допомогою якої визначено не тільки рівень агресії підлітків, а й такі особистісні характеристики, як: тривожність, фрустрація та ригідність, які теж мають відношення до агресії.

2) методика «Агресивна поведінка» (Є. Ільїн та П. Ковальов) для оцінювання схильності підлітків до певного типу агресивної поведінки, яка дозволяє проводити дослідження видів агресії (прямої і непрямої вербальної, і фізичної). В основі даної методики лежить спосіб тверджень. В ній пропонується погодитися або заперечити 40 тверджень, які стосуються агресивної поведінки і агресивних реакцій в певних ситуаціях. Після обробки даних можна оцінити рівень прямої і непрямої вербальної і фізичної агресії підлітків. Дана методика дозволяє охопити основні

компоненти агресивної поведінки, а також є зручною в роботі, так як є зрозумілою для дітей підліткового віку.

3) методика «Діагностика показників і форм агресії» (А. Басса і А. Дарки). Автори методики розглядають наступні форми агресивної поведінки [18]:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої людини.
2. Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик, вереск), так і через словесні відповіді (погрози).
3. Непряма агресія, спрямована через іншу людину або групу людей.
4. Негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і законів.
5. Роздратованість – схильність до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (запальність, грубість).
6. Підозрілість – схильність до недовіри і обережному ставленні до людей, що базується на думці, що оточуючі мають намір нанести шкоду.
7. Образа – заздрість і ненависть до оточуючих за справжні та вигадані дії.
8. Почуття провини чи аутоагресія – ставлення та дії стосовно себе і оточуючих, що ґрунтуються на негативному оцінюванні себе, що сам досліджуваний є поганою людиною, чинить недобре: злісно чи безсовісно.

Окрім вказаних основних типів агресивної поведінки, методика дозволяє оцінити індекс агресивності та індекс ворожості. Індекс агресивності обчислюється як сума показників фізичної, вербальної та непрямої агресії; індекс ворожості – як сума показників підозрілості та образи.

Перед процедурою досліджувані були проінформовані про мету та тему дослідження. Також, учні отримали інструкцію щодо вимог проходження методик. Спершу вони проходили методику дослідження рівня тривожності, фрустрації, агресії та ригідності (методика Г. Айзенка), а потім вже безпосередньо види агресії (методика Е.Ільїна та П. Ковальова) та форми і показники агресії (методика А. Басса, А. Дарки) . Не дивлячись на інструкцію, дітям потрібні були додаткові роз’яснення. Кожен отримав особистий бланк для заповнення та надана необхідна консультативна допомога. Участь підлітків в опитуванні здійснювалась на добровільній основі. Також, підлітки були проінформовані про анонімність дослідження. Слід відмітити, що учні виявили інтерес до запитань діагностичних методик, які були їм надані.

Результати емпіричного дослідження

Дослідження якостей (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність) за Г. Айзенком показало наступні результати, які відображені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Результати досліджень за діагностикою Г. Айзенка

№ з/п	Шифр учня	Показники (кількість балів)			
		Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
1	Д1	11	10	17	6
2	Д2	7	8	16	9
3	Д3	12	15	9	8
4	Д4	10	8	15	10
5	Д5	11	9	15	7
6	Д6	8	6	16	7
7	Д7	6	4	5	6
8	Д8	11	8	16	17
9	Д9	12	9	15	9
10	Д10	6	7	8	6
11	Д11	15	11	6	8
Всього*	Н	3 учнів	3 учнів	2 учні	5 учнів
	С	7 учнів	7 учнів	2учнів	5учнів
	В	1 учень	1 учень	7 учнів	1 учень

**Н – 0-7 балів, низький рівень*

С – 8-14 балів, середній рівень

В – 15-20 балів, високий рівень

За результатами дослідження виявились найбільш високі показники агресії (7 учнів). Загалом дані за результатами опитувальника Г. Айзенка свідчать про недостатній рівень в учнів навичок саморегуляції, неготовність до змін, невміння позитивно сприймати світ, конструктивно вирішувати конфлікти. Учні констатують факт своєї беззахисності, відмову від боротьби з труднощами, показують лабільність нервової системи, схильність до негативних емоційних станів, невпевненість у собі, тощо. Все це результат неправильного виховання в сім'ї і недостатньої уваги школи до таких явищ в учнівському середовищі. Результати також свідчать, що в учнів присутні значні проблеми в емоційній сфері.

Проведені дослідження за другою методикою («Агресивна поведінка», Є. Ільїн, П. Ковальов) були спрямовані визначити прояв нестриманості, яка є: пряма та непряма фізична агресія, і пряма вербальна

агресія. За показниками цієї методики підтверджуються дані попереднього дослідження, зокрема: в учнів виявилися агресивні прояви у поведінці. Отримані наступні результати: 5 учнів (майже половина), це - 45 %, мають підвищений і високий рівень нестриманості (23-28 балів), при нормі 20 балів. Також, в ході аналізу результатів були отримані такі дані: позитивна агресивність відзначається у 51% хлопчиків і у 73% дівчаток; негативна агресія відзначається у 78% хлопчиків і 59% дівчаток; показник конфліктності у 48% хлопчиків і у 70% дівчат. Отже, ці результати свідчать про невміння більшості учнів усвідомлювати, визначати свої негативні емоції; про відсутність навичок контролю за емоціями та невміння аналізувати, справлятися з неприємними ситуаціями та неприємними емоціями.

У дослідженнях за методикою А. Басса та А. Дарки було отримано показники восьми різновидів агресивних проявів поведінки підлітків, що представлений у таблиці 2.2.

Досліджуваний Д 1 має максимально високі (100%) показники негативізму та підозрілості, які свідчать про відстороненість від інших, поведінка коливається від пасивного опору до активної боротьби проти встановлених звичаїв і правил. Підозрілість, як прояв недовіри і настороженого відношення до інших, може бути в очікуваннях, що оточуючі мають намір нанести шкоду. Також, виявився високий індекс ворожості (майже 99.5%) та агресивності. Надмірна агресія може призвести до розвитку конфліктної особистості. Надмірна агресивність у підлітка може свідчити про не здатність до соціальної кооперації і про дезадаптованість особистості у групі однолітків. Підліток Д 1 є найбільш агресивним, з амбівалентними почуттями провини та образи.

Таблиця 2.2

Результати дослідження за методикою А. Басса – А. Дарки

Досліджувані	Шкали									
	Фізична агресія	Вербальна агресія	Непряма агресія	Негативізм	Роздратованість	Підозрілість	Образа	Почуття провини	Індекс ворожості	Індекс агресивності
Д 1	78	88	91	100	91	100	78	77	99.5	85.3
Д 2	89	72	52	80	54	88	39	88	63.5	70.6
Д 3	45	48	26	60	45	88	65	77	56.5	39.3
Д 4	78	64	39	60	36	77	26	44	51.5	60

Д 5	45	40	91	20	63	77	52	77	64.5	58.3
Д 6	56	72	78	20	36	33	39	55	36	68.3
Д 7	34	48	65	20	36	44	52	55	46	44.6
Д 8	65	72	78	60	81	66	52	22	69	72
Д 9	33	32	52	0	36	33	39	77	36	39
Д 10	66	64	52	80	45	66	91	88	78.6	60.7
Д 11	45	40	78	40	54	33	78	33	55.6	54

У досліджуваного Д 2 однаково виражені три типи агресії (по 88%): фізична агресія, яка виражається у застосуванні фізичної сили проти іншої особи; підозрілість – схильність до недовіри; почуття провини - ставлення та дії стосовно себе і оточуючих, виявлено негативне оцінювання себе, вважає негативною свою поведінку, чинить недобре (злісно чи безсовісно). Індекс ворожості та агресивності знаходяться на середньому рівні. Тобто, підліток активно виявляє фізичну агресію, при цьому відчуває провину за свої вчинки.

У підлітка Д 3 найбільш виражені підозрілість, що проявляється у настороженому ставленні до людей, та почуття провини. Спостерігається високий рівень ворожості та досить низький рівень агресивності. У даному випадку можна говорити про приховану форму агресивної поведінки, тобто, при внутрішній агресії може проявлятися агресивність у фантазіях та ідеях, не бажанні контактувати, а, можливо, в думках про самогубство.

У підлітка Д 4 найбільш виражені фізична агресія та підозрілість, яка проявляється у недовірі до оточуючих. Рівень ворожості знаходиться на нижній межі середнього рівня – трохи більше 51%. Індекс агресивності відповідає середньому рівню.

Досліджуваний Д 5 має схильність до непрямої агресії, що спрямована через іншу людину або групу людей, а також до таких видів агресії, як підозрілість та почуття провини. Має середній рівень ворожості та агресивності.

У підлітка Д 6 виражені вербальна агресія, яка виражається у негативних почуттях як через форму (крик, вереск), так і через словесні відповіді (погрози), а також спостерігається схильність до непрямої агресії. Дуже низький рівень ворожості та середній рівень індексу агресивності.

Підліток Д 7 має схильність до непрямої агресії та почуття провини. Індекси ворожості та агресивності мають приблизно однаковий відсоток і відповідають низькому рівню. Це може свідчити про пасивність та конформність особистості, а також про неспроможність зайняти активну

життєву позицію. Певний рівень агресивності може бути необхідним, щоб адаптуватися підлітку в середовищі, досягати мету.

У підлітка Д 8 виражені непряма та вербальна агресія, яка в основному проявляється у формі словесних відповідей, тобто погроз. Найбільш виражена роздратованість (81%), яка проявляється у негативних емоціях до найпростішого чинника у вигляді грубості, нестриманості, тобто, є ознакою соціальної не адаптованості. Особистість є досить конфліктною, принижує інших, говорить вульгарні слова, негативно оцінює інших. Рівень ворожості та агресивності – середній.

У підлітка Д 9, порівняно з іншими видами агресивної поведінки, яскраво виражене почуття провини, також досліджуваний має схильність до непрямої агресії. Цікавим є повна відсутність негативізму. Індекси ворожості і агресивності дуже низькі, що може свідчити про несамостійність, неспроможність особистості зайняти активну життєву позицію, про її конформність. У даному випадку можна говорити про певну дезадаптацію особистості в соціумі.

Підліток Д 10 має яскраво виражені почуття провини. В даному випадку спостерігається аутоагресія, а також образа, заздрість і ненависть до оточуючих, тенденція до негативізму; проявляє опозиційну манеру поведінки, яка д від то пасивним супротивам, то активним протестом проти встановлених правил. Спостерігається високий рівень індексу ворожості та середній рівень індексу агресивності. У підлітка Д 11 виражені непряма агресія та образа, що проявляється у заздрощах і ненависті до оточуючих за справжні та вигадані дії. Досліджуваний є досить емоційною особистістю: спостерігаються ситуативні агресивні реакції, які проявляються у швидкості реакції на конкретну ситуацію. Має середній рівень індексів ворожості та агресивності. За результатами дослідження найбільш ворожими у групі є підлітки Д 1, Д 2, Д 5, Д 8 та Д 10. Найбільш агресивними є досліджувані Д 1, Д 2, Д 6 та Д 8.

Згідно з результатами, отриманими у процесі дослідження (табл. 2.2.), бачимо, що високий рівень індексу ворожості мають 3 досліджуваних, середній рівень – 5 досліджуваних, низький рівень – 3 досліджуваних. Високий рівень агресивності притаманний одному опитуваному, середній рівень – 7 опитуваним, низький рівень – 3 опитуваним.

Таким чином, узагальнення результатів показало, що 6 підлітків, які брали участь у дослідженні, мають почуття провини. Підозрілість і негативізм притаманні 5 підліткам, фізична агресія – 2-м; у 6 підлітків яскраво виражена непряма агресія. У групі досліджуваних більша частина

підлітків має схильність до агресивної поведінки та ворожого ставлення до навколишнього світу. Всі отримані в ході експериментальної роботи результати було детально проаналізовано та узагальнено; зокрема, опрацьовано кількісні дані за середніми показниками результатів проведення кожної з методик.

Отже, результати проведеної методики Г. Айзенка підтвердили високий рівень агресії серед учнів досліджуваної групи (показник шкали агресії - 63%), а також в учнів присутні прояви тривожності (35%).

За результатами проведеної методики «Агресивна поведінка» (Є Ільїна, П. Ковальова), було виявлено, що за відсутністю зовнішнього прояву агресивності досліджуваних, показники рівнів агресії виявилися значними, зокрема: високі показники схильності до прямої та непрямої вербальної агресії, тобто виявляли схильність до словесної агресії. Дещо нижчими, однак також досить значними, є показники фізичної агресії (прямої та непрямої), тобто досліджувані іноді застосовують фізичну силу. Схильність до застосування та прояву вербальної агресії у досліджуваних підлітків є вищою, ніж схильність до фізичної агресії; пропорційно нижчим є і показник прямої агресії у порівнянні з непрямою. Тобто, можемо зробити висновок, що підлітки схильні, скоріше, прямо виявляти наявну у них агресію (роздратованість), ніж реалізовувати її непрямим шляхом. Загалом, за всіма проаналізованими показниками рівні агресії у досліджуваних хлопців є дещо вищими, ніж у дівчат. Рівень нестриманості у прояві агресивності є досить значним і складає майже 54%. Це говорить про небажання чи неможливість стримувати спалахи агресії та її зовнішнє вираження по відношенню до оточуючих.

За методикою діагностики прояву агресії («Діагностика показників і форм агресії», А. Басса, А. Дарки) та згідно отриманих результатів, високий рівень мали показники негативізму та образливості. В межах норми - лише показники за шкалами фізичної агресії та підозрілості, зате підвищеними виявилися показники непрямої та вербальної агресії. Дуже високий показник було отримано за шкалою дратівливості, що свідчить про високу сприйнятливість підлітків щодо негативних явищ оточуючого світу та, в принципі, є характерним явищем для осіб підліткового віку в цілому.

Програма психопрофілактики агресивних проявів у поведінці підлітків

На основі результатів проведених досліджень та виявлених певних проблем з агресивними проявами у поведінці підлітків, розроблено

програму психологічної профілактики агресивної поведінки для підлітків, як комплекс тренінгових занять, які спрямовані на запобігання виникнення агресивних проявів у поведінці.

Мета і завдання програми психологічної профілактики:

1. Навчити підлітків прийомам спілкування, стимулювання розвитку їх комунікативної культури.

2. Формування умінь конструктивно діяти в конфліктних ситуаціях.

3. Формування мотивації саморозвитку та самовдосконалення, забезпечуючи набуття знань та соціально-психологічних компетентностей.

Завданнями програми є виховати і розвинути в дітях конкретні життєві необхідні навички та вміння:

1. Ефективно взаємодіяти, спілкуватися.

2. Справлятися зі стресом.

3. Робити вибір і приймати рішення.

Методологічною основою програми психопрофілактики проявів агресивної поведінки підлітків є структурний, когнітивний, діяльнісний та особистісно-орієнтованого підходи. Психопрофілактична робота передбачає дотримання наступних принципів:

- гуманізму - утвердження норм толерантного ставлення до особистості дитини, без примушування та на основі поваги почуття гідності; участь має бути свідомою та добровільною;
- конфіденційності – всю інформацію під час обговорення та виконання завдань психолог не повинен розголошувати після занять;
- компетентності - психолог чітко визначає і враховує кордони особистої компетентності;
- відповідальності – психолог спрямовує роботу на дбайливу допомогу підліткам, дотримуючись етичних норм, і не використовує результати роботи їм на шкоду.

Для роботи з підлітками психолог може використовувати наступні методи: дискусію, обговорення; роботу в парах; малюнок; психологічну гру; роботу в малих групах; візуалізацію; інтерактивні ігри.

Організаційні умови проведення занять. Програма призначена для роботи з підлітками від 10 до 14 років; оптимальна чисельність групи - 10-12 учасників; тривалість занять – 60 хвилин. Рекомендовано проводити заняття не рідше одного разу в тиждень.

Програма розрахована на 5 занять. Тематичний план розміщений у Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Тематичний план занять

№ п/п	Тема	Вправи	К-сть годин	Форми роботи	Методичне, технічне, діагностичне забезпечення
1	Розуміння, прийняття своїх емоцій і внутрішнього стану. «Проблеми – на перший план»: правила поведінки в команді.	1) «Прогноз погоди» 2) Камінець у черевику»	60 хв.	Групова робота	Лист А2, листи А4, олівці, воскова крейда
2.	Робота з гнівом та образами	«Випустити пар»	60 хв.	Групова робота	Папір, олівці, корзина для паперу
3.	Що таке «агресивна поведінка»?	«Агресивна поведінка»	60 хв.	Групова робота	Папір, олівці
4.	Робота над гнівом та образами, навчитися бачити позитивне в собі.	1) «Жартівливий лист» 2) «Мої сильні і слабкі сторони»	60 хв.	Групова робота	Папір, олівці, корзина для паперу
5.	Конструктивні способи вирішування конфліктів	«Килим миру»	60 хв.	Групова робота	Килим, фломастери, клей, матеріали для оформлення декорацій.

Роботу з групою бажано проводити у просторому, добре провітрюваному приміщенні, в інтер'єрі кімнати мають переважати спокійні, не яскраві кольори. Для забезпечення занять необхідні: папір, олівці, крейда, ножиці, клей, фломастери, м'ячі, м'які іграшки.

У структурі занять мають бути, як обов'язковий ритуал, складові: вітання, розминка і основні вправи. Розминки, ритуали вітання і прощання вибираються в залежності від особливостей групи та пріоритетів ведучого. У кінці кожного заняття повинна обов'язково проводитися рефлексія та саморефлексія (за необхідності рефлексію можна проводити після або в процесі виконання вправи).

Після закінчення групової роботи проводяться консультації на яких фіксуються зміни. Також, в кінці усіх занять проводиться групове тестування за методикою «Агресивна поведінка» за Є. Ільїним та П. Ковальовим (можливе використання інших методик, з якими працює психолог), що дозволяє відстежити динаміку особистісних змін. Програма занять розміщена в додатка**х** (див. Додаток Б).

Для проведення психопрофілактичної роботи психолог має враховувати, що для сприятливого психофізіологічного розвитку підлітка необхідною є виконання діяльності в групі з однолітками, оскільки для них важливим є задоволення потреби у самоутвердженні своєї позиції. Психологу потрібно організувати таку діяльність із сфери інтересів, яка допоможе задовольнити потребу у «почутті дорослості», можливість реалізувати себе у самостійності, унікальності, прийнятті рішень та відповідальності на рівні дорослої поведінки [10].

Основні напрями психопрофілактичної роботи з батьками та вчителями передбачають проведення консультативної роботи, яка спрямована пояснення причин, як спричиняють (провокують) агресивні прояви поведінки. Зокрема, це:

1. Психологічна просвіта з педагогами і батьками про індивідуально-психологічні особливості прояву агресивності дитини через пубертатний та кризовий період розвитку особистості.
2. Індивідуальні консультації, допомога батькам у вихованні та розумінні причин прояву певних негативних якостей дитини.
3. Вироблення навичок позитивної взаємодії з підлітком, що виявляє агресивність у поведінці та спілкуванні.
4. Допомога сім'ї у створенні єдиних вимог і правил виховання.
5. Відмова від фізичних покарань у вихованні, використання методів переконання та заохочення.
6. Залучення підлітка до участі в різноманітних (за інтересами) секціях, гуртках, студіях.
7. Гуманізація міжособистісних стосунків в дитячому колективі, створення сприятливого психологічного мікроклімату в навчальній групі, що сприяє позитивній адаптації особистості в колективі однолітків [24].

Психопрофілактика проявів агресивності підлітків засобами безпосередньої взаємодії з психологом передбачає:

1. Зниження рівня особистої тривожності.
2. Формування усвідомлення особистих емоцій, а також почуттів іншої людини, розвиток емпатії.
3. Розвиток позитивної самооцінки.

4. Формування навиків самоконтролю та саморегуляції своїх емоційних станів.

5. Поведінкова терапія, спрямована на розширення спектра поведінкових реакцій у проблемній ситуації.

6. Індивідуальна робота з корекції недоліків інтелектуальної, моральної, емоційно-вольової сфер.

7. Включення підлітка в спортивні командні ігри (каналізація агресії, взаємодія в колективі, дотримання визначених правил) [11].

У роботі з батьками підлітків, які мають прояви агресивної поведінки, потрібно інформувати їх про причини та фактори, що провокують агресивну реакцію дітей. Також, просвітницька функція полягає у допомозі батькам формувати позитивне ставлення до дитини, вміння їх підтримувати [28].

На жаль, на сьогоднішній день проблеми конфліктів та напруження відносин у підлітків виникають через агресивність та емоційну неврівноваженість учителів. У роботі з учителями мають використовуватися: консультації, лекції, бесіди, так і тренінги психологічної компетентності педагогів, допомога у проблемі «професійного вигорання».

Достатньо ефективними можуть стати розвивальні семінари, практичні заняття і соціально-психологічні тренінги, метою яких є тренування навиків партнерського спілкування.

Робота психолога з профілактики агресивних проявів підлітків має бути комплексною, системною; поєднувати елементи прийомів і вправ різних напрямів щодо розвитку особистості та її соціалізації. Розвивальна спрямованість психопрофілактичної роботи полягає в тому, що підліткам надається можливість задовольнити свої інтереси, реалізувати свої потреби, проявити свої здібності, оцінити самого себе, бути оціненим іншими в ході участі в роботі і набути навичок налагодження оптимальних взаємин з однолітками і вчителями і вибрати прийнятну форму поведінки.

Психопрофілактична робота не може обмежуватись лише засобами індивідуального впливу та корекції, які застосовують безпосередньо на самого підлітка чи його мікросередовище. Така робота потребує узгодженості та взаємозв'язку між різними типами навчальних закладів, починаючи з дитячого садка, школи до професійного (училища, технікуму), а потім: вищого навчального закладу, включаючи виконавчі державні структури, різного типу соціальні інститути, тощо.

ВИСНОВКИ

На основі результатів проведеного дослідження, відповідно до поставленої мети та завдань, зроблено наступні висновки:

1. Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що агресивну поведінку слід розглядати як специфічну форму дій і вчинків людини, яка проявляється у демонстрації сили чи застосуванні сили по відношенню до іншої людини або групи людей, яким вона прагне спричинити шкоду: фізичну або вербальну. Підліткова агресивність виступає як ознака внутрішньої емоційної нестабільності через наявні негативні переживання, як один із способів психологічного захисту. Психологічні особливості підлітків, які проявляють агресивну поведінку, пов'язані з відсутність позитивних, розвивальних захоплень, підвищеною тривожністю, зі страхом перед широкими соціальними контактами, егоцентризмом, невмінням контактувати та знаходити вихід із складних ситуацій.

Важливу роль у розвитку особистості підлітків відіграє прийняття їх в групі однолітків та налагоджена з ними взаємодія і з дорослими. Найбільший вплив на формування агресивності у поведінці здійснює сім'я та відносини у школі, як основні соціальні інститути соціалізації у підлітковому віці. Також, внутрішніми умовами виникнення агресивних проявів розвитку особистості у підлітків є: акцентуації характеру, не прийняття батьками почуття «прагнення до дорослості», бажання екстриму, емансипація від впливу дорослих, ідентифікація з однолітками, максималізм та віра у свою невразливість. До зовнішнього чинника агресивних проявів підлітків відносяться: соціально-економічні криза, деформація духовних цінностей та норм моралі в суспільстві; негативний вплив ЗМІ, Інтернету.

2. Психологічна профілактика є одним із видів професійної діяльності психолога, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації підлітків і попередження проявів агресивної поведінки у відносинах з однолітками та дорослими. Серед напрямів психопрофілактичної роботи з агресивними підлітками найбільш ефективним є когнітивно-поведінковий, в основу якого покладений механізм когнітивної інтерпретації сутності і наслідків власної поведінки, набуття навичок соціально-психологічної компетентності налагодження взаємодії з соціальним середовищем.

3. Проведене нами дослідження на виявлення рівня агресивності підтвердило прояви схильності до прямої та непрямої вербальної агресії, нестриманості (роздратованості) серед підлітків досліджуваної вибірки.

Так, за методикою діагностики самооцінки психічних станів (Г. Айзенк) показник шкали агресії - 63%, присутні прояви тривожності - 35%.

За допомогою методики на визначення агресивності (Є. П. Ільїн, П. О. Ковальов) виявився значний показник нестриманості при прояві агресивності, який в середньому складає майже 54%. Це свідчить про небажання чи неможливість стримувати спалахи агресії та її зовнішнє вираження по відношенню до оточуючих. За методикою діагностики прояву агресії («Діагностика показників і форм агресії», А. Басса - А. Дарки) – високий показник за шкалою дратівливості – 64%, що свідчить про високу сприйнятливість підлітків негативних явищ оточуючого світу та характерним для осіб підліткового віку в цілому.

4. Розроблена та проведена психопрофілактична програма, метою якої було запобігання проявів агресії, сприяла зниження агресивної поведінки у підлітків в навчальному середовищі. Реалізація даної програми дасть змогу досягнути позитивних поведінкових змін, усунути агресивні прояви у стосунках, навчитись підліткам контролювати свої емоції, проявляти толерантність під час спілкування, набути комунікативної компетентності. Здійснене емпіричне дослідження проявів агресивності у поведінці показало необхідність здійснення психопрофілактики в закладах освіти для запобігання та обмеження проявів агресивної поведінки підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва В.В. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Луганськ, 2011. 22 с.

2. Бандура, А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.

3. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений ; пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999. 512 с.

4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб. Еврознак, 2002. 512 с.

5. Бондаровська В. Робота з особами, які вчинили насильство у сім'ї. *Психолог*. 2010. № 21–22. С. 10–11.

6. Будуємо майбутнє разом: програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді / за заг. ред. Т.В. Журавель, М.А. Снітко. Київ : 2016. 249 с.

7. Бэрон, Р., Ричардсон Д. *Агрессия*. СПб.: Издательство «Питер», 2014. 352 с.

8. Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18. № 2. С. 58 - 78.

9. В Україні на зміну "Синього кита" прийшла нова смертельна гра серед дітей "Червона сова". Сайт То є Львів. Від 07. 12. 2017 р. URL : https://inlviv.in.ua/zhittya/simya-i-diti/v-ukrayini-na-zminu-sinogo-kita-priyshla-nova-smertelna-gra-sered-ditey-chervona-sova

10. Зайцева З. Г. Школа і важковиховувані підлітки. Київ : Знання, 2001. 297 с.

11. Гошовський Я.О. Ресоціалізація девіантної поведінки важковиховуваних підлітків. *Молодіжна політика: проблеми і перспективи* / Збірник матеріалів Міжнародної науково-пракгичної конференції. Дрогобич: Вимір, 2005. С. 302-310.

12. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. № 5. С. 14-16.

13. Ільїна Н.М. Конфлікти в загальноосвітній школі : навч. посіб. Суми : Унів. книга, 2015. 182 с.

14. Казміренко Л.І., Тужеляк Н.М. Проблема агресії як соціальний феномен в юридико-психологічному дискурсі. Науковий вісник. 4′ 2011 Львівського державного університету внутрішніх справ. С. 444- 453. URL: https://www1.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/library/visnyky/nvsy/04_2011/11kliyupd.pdf

15. Корчакова Н. В. Стимулювання просоціальних тенденцій особистості у періоди дитинства та підлітковості. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 10 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. Рівне : РДГУ, 2018. С. 78 – 84.

16. Лоренц К. Агрессия. М.: Амфора, 2001. 349с.

17. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ.: Пер. с англ. СПб.: Издательство Речь, 2002. 539 с.

18. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: Т.2.Моделювання психологічних новоутворень. К.: Форум, 2002.

19. Мойсеєва О.Є. Агресія підлітків: причини виникнення та можливості психокорекції. *Юридична психологія.* № 1. 2015. С. 139-148.

20. Надвинична Т. Моделі і схеми профілактичної роботи психологічної служби університету. *Психологія і суспільство*. 2016. № 1. С. 114-133. URL : http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/8104/1/10.pdf

21. Немченко С. Г. Асертивні права особистості. Психологічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи : метод. рек. для вчителів, психологів загальноосв. шкіл. Запоріжжя : Прем'єр, 2004. 86 с.

22. Панок В.Г. Психологічна служба: навч посіб. Кам'янець-Подільський: Рута, 2012. 488 с.

23. Павелків Р.В. Вікова психологія. К.: Кондор, 2011. 468 с.

24. Павелків В.Р. Психологічні основи мінімізації деструктивних проявів агресії у підлітковому віці. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 10 / упоряд.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова; ред. кол. : Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова, В. І. Безлюдна. Рівне : РДГУ, 2018. С 120 – 126.

25. Петрановська Л. Шкільне цькування як хвороба групи: причини й лікування. *Сучасна сім'я. Профілактика ризикованої поведінки* : матеріали Міжнар. практ. конф., (м. Київ, 27–28 квітня 2016 р.). Київ, 2016. С. 16–29.

26. Погорелова Е., Арькова И., Голубовская А. Психологические особенности подростков, включенных в ситуацию кибербуллинга. *СевероКавказский психологический вестник*. 2016. № 14/2. С. 47–53.

27. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становлення личности. / Х. Ремшмидт М.: «Прогресс», 1994. 319с.

28. Сергеєва К.В. Роль сім"ї у формуванні агресивної поведінки підлітків / *Сучасна сім"я та соціальні інституції: шляхи партнерської взаємодії* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 17 травня 2012 р.) К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. С. 136–138.

29. Спринська З.В. Співвідношення агресивної поведінки та ціннісних орієнтацій особистості. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 20 с. URL: http://studcon.org/spivvidnoshennya-agresyvnoyi-povedinky-ta-cinnisnyh-oriyentaciy-osobystosti

30. Ткач О.А. Психологічні особливості агресивної поведінки молоді в ситуації міжособистісного конфлікту. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. Чернігів, 2005, Випуск 31, серія: Психологічні науки, том ІІІ. С. 112-117.

31. Шебанова С.Г. Психокорекція агресивної поведінки. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 15 -23.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аністратова Любомира	директорка табору «Зоряний» ДП УДЦ «Молода гвардія»
Балашова Світлана	кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, Київський Національний Університет імені Тараса Шевченка
Бахмач Людмила	кандидатка педагогічних наук, місто Краків, Польща
Бездень Василь	заслужений працівник освіти України заступник генерального директора з виховної роботи ДП УДЦ «Молода гвардія»
Бровко Тетяна	вчитель математики ЗОШ І-ІІІ ступенів ДП УДЦ «Молода гвардія»
Вайнола Ренате	докторка педагогічних наук, професорка кафедри «соціальної педагогіки», Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Вакуленко Олена	канидатка педагогічних наук, доцентка, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Вольчева Галина	методистка науково- методичного відділу ДП УДЦ «Молода гвардія»
Головко Наталія	кандидатка педагогічних наук, доцент, кафедра педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Жихорська Оксана	кандидатка педагогічних наук, методистка вищої категорії Науково-методичного центру організації навчального процесу Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Калюженко Аліна	Магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Коваленко Олена	Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

Козак Юлія	методистка науково- методичного відділу ДП УДЦ «Молода гвардія»
Кос Ольга	асистентка кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи факультету педагогічної освіти Національного університету ім. І. Франка
Костюшко Ганна	кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної педагогіки; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
Кравченко Оксана	Докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, деканеса факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Левицька Людмила	кандидатка педагогічних наук, доцентка Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Левченко Наталія	Кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Макеєва Олена	методистка 1 категорії деканату факультету театрального мистецтва Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К Карпенка-Карого
Матрос Ольга	Кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Мірошниченко Наталія	кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної педагогіки, Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
Міхеєва Оксана	кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціальної педагогіки Національного

	педагогічного університету імені М.П. Драгоманова
Міщенко Марина	Кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Молоченко Інна	Аспірантка Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Неїжпапа Людмила	кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманов
Песоцька Юлія	Магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Резніченко Ірина	кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Сі Цзечень	Аспірант Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Скочко Максим	аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Соляник Марина	кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри соціальної педагогіки, Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Сопівник Ірина	докторка педагогічних наук, доцентка, в.о. завідувача кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України
Тептюк Юлія	аспірантка

	Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова
Тимцуник Юлія	методистка Сектору моніторингу якості освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Філатова Юлія	методистка І категорії науково-методичного відділу ДП УДЦ «Молода гвардія»
Хуртенко Оксана	кандидатка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри теорії і методики фізичного виховання, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
Чупіна Катерина	Аспірантка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Швець Влада	«Клініка дружньої до молоді» Уманської міської дитячої поліклініки
Щубелка Наталія	кандидатка філософських наук, доцентка, завідувач науково-методичного відділу ДП УДЦ «Молода гвардія»
Юрченко Андрій	методист науково- методичного відділу ДП УДЦ «Молода гвардія»
Ясточкіна Ірина	кандидатка психологічних наук, доцентка Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Наукове видання

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 30.06.2020 р. Формат 60х84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 18,76
Тираж 300 прим. Замовлення № 642

Видавець і виготівник «Сочінський М. М.»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19, вул. Садова, 2
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, 3-51-33, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com
vizavisadova@gmail.com