

Соціальна робота

адаптація альтруїзм агресивність аліменти ба
айдужість батьківство бідність безробіття важ
сковиховуваність волонтерство всесвітня дек
ларація гарантії геронтологія гідність громад
да групи ризику гуманність девіантна поведін
ка дискримінація добробут дозвілля допомога
емансипація емпатія здоровий спосіб життя
інклюзія інтеграція клієнт кон
іденційність welfare discrimination pea
маргінальність empathy tolerance pare
іграція молодь unemployment digni
обдарованість world declaration he
атронаж guarantees volunteerin
опіка poverty risk groups hard
ціалізація deviant behavior
перантність humanity
хівець facilitation
силітація marg
оспис confid
інності
нник
ст

Social work

**СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ
ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ
СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
Факультет дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
Кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Хмельницький національний університет
Запорізький національний університет



СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

SOCIAL-EDUCATIONAL DOMINANTS OF SPECIALIST'S PROFESSIONAL PREPARATION OF SOCIAL SPHERE AND INCLUSIVE EDUCATION

Збірник матеріалів
Всеукраїнської науково-практичної
Інтернет-конференції

23-24 жовтня 2019 року

Бердянськ
2019

УДК 378.091.2:[364.4.08+37.043.2-056.2/.3](082)

П 70

*Рекомендовано ухвалою вченої ради Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти
(протокол № 5 від 28.11.2019 р.)*

Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: збірник наукових статей / Бердянський державний педагогічний університет ; укладач Петровська К. В. – Бердянськ, 2019 - 274 с.

До збірника увійшли матеріали Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», які виявляють та обґрунтовують тенденції підвищення ефективності підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти. Матеріали збірника будуть корисними для дослідників, науковців, аспірантів, пошукачів, викладачів, здобувачів.

The collection consists of materials of Ukrainian scientific-practical Internet-conference «Social-educational dominants of specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education» which defining and explaining trends of increasing of effective specialist's professional preparation of social sphere and inclusive education. The materials of the collection will be useful for researchers, scientists, graduate students, prospectors, lecturers, students.

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

УДК 378.091.2:[364.4.08+37.043.2-056.2/.3](082)

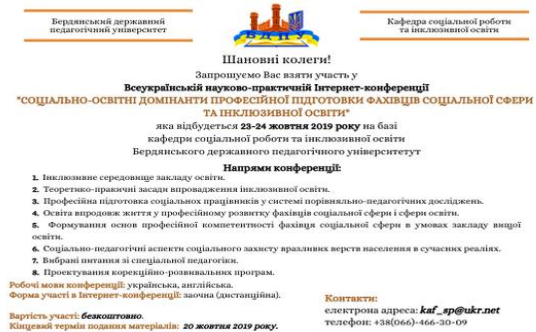
П 70

© Кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти, ФДССО, БДПУ, 2019

ВІДБУЛАСЬ ВСЕУКРАЇНСЬКА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ «СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ»

(м. Бердянськ, Бердянський державний педагогічний університет,
кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти,
23-24 жовтня 2019 року)

23-24 жовтня 2019 року
Бердянського державного педагогічного університету відбулася Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти».



Ініціатором проведення Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції виступила кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти БДПУ. Співорганізаторами заходу були Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Хмельницький національний університет, Запорізький національний університет.



Обговорення актуальних питань за тематичними напрямками Інтернет-конференції проводилось на восьми секціях в Інтернет-офлайні. Зокрема обговорювалися такі питання: створення інклюзивного середовища та впровадження інклюзивної освіти в закладах освіти; підготовка соціальних працівників у системі порівняльно-педагогічних досліджень; освіта впродовж життя у професійному розвитку фахівців соціальної сфери і сфери освіти; формування основ професійної компетентності фахівця соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти; соціально-педагогічні аспекти соціального захисту вразливих верств населення в сучасних реаліях; вибрані питання зі спеціальної педагогіки та проектування корекційно-розвивальних програм.

Участь в конференції взяли представники різних закладів освіти і установ України, зокрема педагогічні, науково-педагогічні працівники, аспіранти, здобувачі вищої освіти, директора установ тощо. Було подано 57 заявок та надіслано наукові статті.

ЗМІСТ

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Глішова О. Інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти	7
Котляр С. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних закладах освіти	10
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	

Авраменко У. Swot-аналіз соціально-педагогічної роботи з сім'ями в інклюзивних школах	15
Босенко М., Колесник Л. Використання інноваційних технологій в організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами	20
Захарова Н. Раннє втручання: нормативно-правовий аспект	22
Захарова Н., Сердюченко А. Раннє втручання як актуальна соціальна проблема	27
Онищенко С. Робочі зошити в умовах дистанційної освіти учнів в інклюзивному середовищі	31
Письмак О., Сиротинська М. Програма трудової реабілітації осіб з інвалідністю	34
Савченко Л. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами	42
Шевченко С. Соціально-психологічні фактори ефективної реабілітації осіб з обмеженими можливостями	48

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Олійник І. До питання професійної підготовки соціальних працівників	54
Нагорна А. Підготовка фахівців соціальної сфери до роботи в системі сексуальної освіти	58

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ І СФЕРИ ОСВІТИ

Бородіна О. Освіта впродовж життя – вимога сьогодення	64
Калаур С. Неперервність професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в системі коледж-університет як вимога часу	68
Кобюк Ю. Проблеми професійного становлення і розвитку майбутніх вчителів початкових класів	72
Малютіна Н., Москальова Л. Ефективність тренінгової роботи з педагогічними працівниками	75
Рідкодубська Г. Професійна мобільність в структурі професійного розвитку майбутнього фахівця соціальної сфери	81
Самко А. Проблема освіти дорослих у контексті наукової спадщини С. Гончаренка	84

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У МОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Багрій В. Роль та взаємозв'язок саморозвитку та самовиховання у розвитку особистості	89
Гаврус Н., Попівца Н. Формування основ професійної компетентності фахівця соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти	93
Келемен А. Формування педагогічної культури майбутніх соціальних	99

працівників: теоретичні та практичні аспекти	
Копил Д., Попова А. Сучасні тренди проведення профорієнтаційної роботи у діяльності соціального педагога	104
Котляр В. Твори художньої літератури і мистецтва як педагогічні засоби викладання	110
Лісна-Міськів Н. Психолого-педагогічні аспекти підвищення мотиваційної спрямованості та розвитку позитивного ставлення студентів до навчання	113
Михайленко Н. Формування гендерної компетентності фахівця із соціальної роботи як необхідна складова підготовки до професійної діяльності	118
Олійник К. Роль дидактичних ігор у формуванні риторичної культури майбутніх соціальних працівників	121
Петровська К. Формування основ проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг в умовах закладу вищої освіти	125
Петровська К., Сердюченко А. Формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до неформальної освіти в межах формальної освіти	131
Романовська Л. Ммісце та роль консультування у професійній діяльності майбутнього соціального працівника	134
Тургенєва А., Шалупня Є. Організація діяльності соціального педагога та органів самоврядування здобувачів освіти: прикладний аспект	139
Сеага Семмі Потреба цілеспрямованої діяльності з підлітками, що мають підвищений рівень агресії	146
Човган О. Потенціал тренінгів у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників	150
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ	
Аверіна Д., Вербець В. Методи боротьби з булінгом	155
Бриндіков Ю. Шляхи зародження та попередження булінгу	161
Голова Н. Соціально – педагогічні аспекти роботи соціального працівника з молоддю схильною до асоціальної поведінки	169
Демиденко Н., Москальова Л. Соціально-педагогічний супровід дітей-сиріт як актуальна проблема сьогодення	173
Дибко К. Соціально – педагогічні аспекти соціально захисту вразливих верств населення в сучасних реаліях	177
Єр'оміна Л., Познякова А. Роль тьютора у соціальному житті учнів	182
Єр'оміна Л., Чудакова В. Сім'я як інститут соціокультурного розвитку дитини ..	184
Кашкар'ова Л. Програма профілактики булінгу в закладах загальної середньої освіти	188
Кириліна О., Чабан Н. Походження тьюторської діяльності та реалії сьогодення.	195
Коляда Т., Солонська А. Арт-терапія як засіб корекції страхів у дітей старшого дошкільного віку	198
Кузьменко В., Нечет О. Тьюторський супровід в початковій, середній та старшій школах	201
Магомедова Я., Мільчевська Г. Формування просоціальної поведінки неповнолітніх, які знаходяться в конфлікті з законом в умовах ювенальної пробації	204
Мільчевська Г., Шевченко Ю. Тьюторський супровід як технологія відкритої освіти	210

Шкляр А. Профілактика правопорушень неповнолітніх: сутнісна характеристика	212
Якубова Л. Теоретичні основи профілактики наркотичної залежності серед підлітків	217

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Безух В., Солонська А. Особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення	221
Бойко-Гагарін А. Мовою нумізматика до незрячих	225
Бондар Ю. Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи	229
Гуренко О. Дейзі-бібліотека як засіб навчання молодших школярів з вадами зору в школі з інклюзивним навчанням	233
Жейнова С., Ларцева Т. Використання дидактичних ігор для формування вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням	241
Кавко М. Розвиток мовлення дітей з аутичним спектром засобами ігор	246

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

Апухтіна В. Методичні рекомендації з розвитку довільної діяльності у молодших школярів	251
Гевчук Н., Жилик Н. Тренінг як засіб підготовки працівників освіти до роботи в інклюзивному середовищі	256
Лацко Д., Жейнова С. Роль гри у трудовому вихованні дошкільників середнього дошкільного віку	261

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

О. Ілішова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.2.043.2-056.2/.3

ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Висвітлено актуальність необхідності інклюзивної освіти для незахищених категорій дітей. Представлено значення явища інклюзії в умовах різних соціальних інститутів, зокрема, закладах дошкільної освіти. Визначено зобов'язання суспільства дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, принести йому користь і стати повноцінним його членом.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, освітнє середовище, особливі освітні потреби, заклад дошкільної освіти.*

The highlights the relevance necessity of inclusive education for vulnerable categories of children. The significance of the inclusion phenomenon in the conditions of various social institutes, in particular, establishments of pre-school education, is presented. The commitment of society to enable every child, regardless of his/her needs and other circumstances, to fully realize the potential, bring him/her benefits and become a full its member is determined.

Keywords: *inclusion education, educational environment, special educational necessities, pre-school education establishment.*

Сьогодні основним показником розвитку суспільства є гуманне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які не мають змоги вести повноцінне життя, тому сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх своїх членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи та рівноправності.

В основі інклюзивної освіти лежать право на освіту для всіх дітей, що проголошено в ряді законодавчих та нормативних актах, а саме: Загальна Декларація ООН про права людини (1948 рік), Конвенція ООН про права дитини (1989 рік), Конвенція ООН про права людей з інвалідністю (2006 р.), Конституція України (ст.53), Закон України "Про освіту" (2017 р.), Закон України "Про дошкільну освіту" (2018 р.), Закон України "Про охорону дитинства" (2001 р.), Положення про дошкільний навчальний заклад, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12.03.2003р., Постанова "Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" від 09.08.2017р., Наказ Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних

груп у дошкільних навчальних закладах” від 06.02.2015 р., Наказ Міністерства освіти і науки України “Про затвердження Плану заходів, спрямованих на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю” від 20.02.2017 р., Лист Міністерства освіти і науки України “Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах” від 12.10.2015 р., Програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами, Програма розвитку дітей “Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення”, Програмно-методичний комплекс “Програма розвитку дітей сліпих та зі зниженим зором від народження до 6 років” та інші [1; 2; 5].

Відповідно вищевказаним нормативним документам основними завданнями інклюзивної освіти дітей в закладах дошкільної освіти є:

1. Розвиток потенційних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку в спільній діяльності зі здоровими однолітками.

2. Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями в розвитку в закладах дошкільної освіти.

3. Реалізація корекційно-розвивального навчання, спрямованого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних або психічних порушень, які заважають їхньому успішному навчанню і розвитку.

4. Створення адаптивно-освітнього простору, який задовольнить освітні потреби дитини з порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку.

5. Формування життєвого досвіду та цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які дадуть змогу знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію.

6. Запобігання виникненню та подолання (за наявності) вторинних, третинних порушень фізичного або психічного розвитку у дітей з особливими потребами.

7. Формування в суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, створення психологічно комфортного середовища в закладах дошкільної освіти.

8. Надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, залучення законних представників до процесу навчання та виховання дитини, формування у них адекватного ставлення до особливостей її розвитку, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання [1; 3].

Отже, вирішення таких основних завдань інклюзивної освіти дітей в сучасних дошкільних установах уможлиблюється шляхом відповідної організації інклюзивного освітнього середовища ЗДО.

Так, перебування в групі зі здоровими ровесниками дає дитині з вадами можливість розвивати відповідно до її віку комунікативні та соціальні навички. Щодо інтелектуального розвитку – заняття із залученням дітей з особливими освітніми потребами сприяють концентрації уваги дітей, посиленню їхньої мотивації до навчання. Досвід успішного перебування в інклюзивній групі є підґрунтям для подальшого освітнього залучення та підвищення кваліфікації протягом усього життя.

Пріоритетними напрямками роботи з інклюзивної освіти є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини для того, щоб вона почувала себе неповторною, повноцінним учасником суспільного життя. Життя серед однолітків допомагає таким дітям адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження. З іншого боку, діти, які їх оточують, і дорослі вчаться спілкуватися та працювати разом, так формується почуття відповідальності за товарищів, які потребують не лише допомоги, а й прийняття та визнання [1; 2; 3].

Отже, особливістю створення освітнього процесу інклюзивної групи в ЗДО є його індивідуалізація та диференціація. Виховна робота з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з інвалідністю, спрямована на їх соціалізацію, формування позитивної самооцінки, що неможливо без врахування принципів створення інклюзивного освітнього простору в закладах дошкільної освіти:

1. Принцип індивідуального підходу – вибір форм, методів та засобів навчання з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини в групі ЗДО. Це пов'язано з тим, що до кожної вікової групи включені діти з різними можливостями, які обумовлені структурою, тяжкістю, складністю обмежень здоров'я.

2. Принцип командного підходу обумовлений тим, що в закладі дошкільної освіти працюють різні спеціалісти (вихователі, асистенти вихователя, логопеди, психологи, дефектологи).

3. Принцип варіативного розвиваючого середовища: включення в групу закладу дошкільної освіти дітей з різними особливостями розвитку припускає наявність необхідних розвиваючих та дидактичних посібників, засобів навчання, безбар'єрного середовища, з урахуванням структури порушень розвитку (порушення опорно-рухового апарату тощо).

4. Принцип родинно-орієнтованого супроводу: прийняття родини як невід'ємного розвиваючого середовища припускає виникнення структури психолого-педагогічного супроводу, в основі якого лежить родинне консультування, родинно-орієнтована психотерапія [1; 4].

Отже, впровадження інклюзивної форми освіти в дошкільних закладах – це сучасна вимога розвитку демократичного суспільства, що гарантує нові підходи до освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гафенко Н. (2019). Інклюзивна освіта в умовах закладу дошкільної освіти. Методичний посібник для педагогів закладів дошкільної освіти. Режим доступу : <https://vseosvita.ua/library/metodicnij-posibnik-dla-pedagogiv-zakladiv-doskilnoi-osviti-tema-inkluzivna-osvita-v-umovah-zakladu-doskilnoi-osviti-118674.html>

2. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників : Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. К.: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди"", 2013. 100 с.

3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. К., 2016. 68 с.

4. Інклюзивна освіта. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у ЗНЗ // Завуч. 2008. №19-20. С.43-57.

5. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : А.С.К., 2012. 308 с.

С. Котляр,

спеціаліст першої категорії, викладач

ВСП «Бердянський коледж ТДАУ ім. Д. Моторного»

УДК 37.043.2-056.21.3

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

В статті розглянуті особливості формування інклюзивного освітнього середовища, створення якого передбачено концепцією інклюзивної освіти. Охарактеризовано основні складові інклюзивного освітнього середовища, необхідні умови для його створення і розвитку.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами.*

The article deals with the features of forming an inclusive educational environment, the creation of which is provided by the concept of inclusive education. The basic components of an inclusive educational environment, the necessary conditions for its creation and development are characterized.

Keywords: *inclusion, inclusive education environment, children with special educational needs.*

Проблема інклюзивної освіти в сучасному українському освітньому просторі має велике значення, оскільки інтегрування осіб з особливими потребами в соціокультурне, професійне, освітнє середовище є актуальною потребою сьогодення. Тому ідея освітньої інклюзії набуває конкретного, змістовного значення в діапазоні від можливості спільного навчання студентів з особливими освітніми потребами й інших дітей до глибокої, плідної трансформації філософських, культурологічних і технологічних підходів цілих освітніх систем. Інклюзивна модель освіти охоплює: систему освітніх послуг, а саме адаптацію навчальних планів і програм до вимог дітей з особливими потребами, методів і форм навчання, використання громадських ресурсів, залучення батьків; співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг, відповідно до потреб дітей; створення позитивного клімату в студентському середовищі. Вивчення особливостей створення інклюзивного освітнього середовища, його основних параметрів має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку а й інших студентів.

У 1978 році Л. Виготським було доведено, що розвиток дитини у спеціальних закладах відбувається у вузькому, колі відокремленого колективу, у маленькому замкненому світі, де все пристосовано до дефекту вихованця. Внаслідок штучної ізоляції дітей, відриву від сім'ї, ровесників, соціуму загалом, виростає особистість, невпевнена у собі, власних силах і можливостях. Таким чином формується так звана «вторинна інвалідність». [1]

Подальші дослідження з проблематики інклюзивної освіти та навчання дітей з особливими потребами в закладах освіти проводились Л. Будяк, А. Колупаєвою, Л. Коргун, Н. Тепловою, Т. Соловйовою, І. Макаренко, С. Іноземцевою, Є. Ісаєвою, О. Василенко та ін.

Питання створення та функціонування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах розглянуто І. Бочковською, С. Гайдукевич, Г. Єфремовою, О. Козиревою, М. Ковальновою, Н. Малофєєвим, О. Сакалюк та ін.

Мета статті – розкрити особливості інклюзивного середовища, його змісту, структури та обґрунтувати його значення у формуванні особистості.

Інклюзія, в буквальному розумінні означає процес реального включення всіх громадян, які мають труднощі у психофізичному розвитку в активне суспільне життя. Інклюзію в освіті розглядають як процес визнання і реагування на різноманітність потреб всіх, хто навчається.

Психологи, педагоги розуміють під освітнім середовищем систему умов, що створюються для особистісного розвитку учасників навчально-виховного процесу: освітні технології, навчальна та управлінська діяльність, способи взаємодії із зовнішніми чинниками. Інклюзивне освітнє середовище характеризується сукупністю умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі (дошкільному, загальному, професійно-технічному і ЗВО) незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу, пов'язаних спільністю умов, у яких відбувається їхня діяльність, багатоаспектністю їх освітніх та виховних запитів. Адже кожен учасник інклюзії потребує створення оптимальних умов для свого розвитку та освіти. Здорові діти повинні навчитись спілкуватись без упереджень з «особливими» однолітками, розвинути емпатію, для дітей з обмеженими можливостями здоров'я мають бути створені спеціальні умови їх розвитку та освіти в інклюзивному середовищі.

Забезпечення повноцінного розвитку дитини передбачає єдність предметно – розвивального середовища та змістовного, творчого спілкування дорослих з дітьми. Тоді середовище призводить до дійсних змін у людині, стимулює її розвиток. Це сприятиме ефективному включенню вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку в процес соціальної комунікації, реалізації їх потенціалу у суспільстві.

Головне завдання інклюзивного середовища полягає у подоланні відхилень у розвитку дитини з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних

тенденцій, у формуванні відповідних умінь і навичок для нормальної й успішної адаптації в суспільстві.

Основні ознаки інклюзивного середовища:

- формування системних параметрів ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей; розвиток комунікативних соціальних навичок та інших форм адаптивної поведінки;

- оптимальної структури навчально-виховного процесу, забезпечення медико-соціального та психолого-педагогічного супроводу;

- створення індивідуально орієнтованих програм з урахуванням внесення змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;

- колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктор з ЛФК, медичний персонал тощо), що відіграє системно – утворювальну роль щодо супроводу та побудови навчання дитини з психофізичними порушеннями, а також складання комплексу реабілітаційних впливів на неї.

У психолого-педагогічній науці визначено основні складові інклюзивного середовища (навчальні методи, ситуації структурної інтеграції, моделювання адекватної поведінки, спільна територія навчання та ігор, міжгрупове спілкування, ігри та заняття для малих груп, заохочення товариської поведінки, навчання взаємодії, участь учнів у плануванні програм) [5, с. 61].

Видатний німецький науковець в галузі спеціальної педагогіки О. Шпек виділяє наступні умови успішного функціонування інклюзивного середовища:

Взаємні зусилля з боку дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку та групи за обопільними змінами щодо їх зближення у процесі спільної життєдіяльності;

Визначені вимоги до просторово – часової спільності, в яку включається дитина з особливими освітніми потребами;

Створення освітнім закладом, де навчаються діти з психофізичними порушеннями умов для інклюзії, соціальної інтеграції у різних сферах життєдіяльності (дозвіллевій, освітній, правовій тощо);

Соціальне зближення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, та їх здорових однолітків;

Збереження своєрідності, унікальності кожної дитини [6, с. 32].

Необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти є:

- визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних технологій, тобто зміну режиму і форм роботи, відображених у розкладі занять, самостійну роботу з урахуванням психічних і фізичних особливостей дитини, наскрізне вивчення навчальних дисциплін за індивідуальним планом, враховуючи тривалість навчання та здібності учня з особливими потребами;

- адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі;
- використання різних варіантів об'єднання дітей у групи (колективне навчання, кооперативне, навчання у співпраці);
- налагодження співробітництва та підтримки серед студентів в групі.

Практично виконання цих умов відбувається в результаті коректного виявлення перешкод, що обмежують життєдіяльність дитини та її когнітивні можливості (знаходити і пізнавати предмети, визначати величини і відстані, здійснювати просторове орієнтування, запам'ятовувати послідовність дій, працювати в заданому темпі, встановлювати та підтримувати контакти, будувати плани тощо); усунення або послаблення перешкод здійснюються за рахунок певних технологічних перетворень в освітньому середовищі. Для запобігання можливих ризиків і забезпечення профілактики появи перешкод і бар'єрів у взаємодії дитини з навколишнім світом існує практика сприяння доступності та оптимізації різних видів дитячої пізнавальної діяльності. Вона здійснюється способом привнесення в інклюзивне навчальне середовище спеціальних засобів, які дозволяють формувати у дитини знання та вміння компенсаторного характеру або обмежувати небажані дії (сенсорні рамки та стенди, комунікативні альбоми, мовленнєві пам'ятки, рухливі мобілі, обмежувачі, тощо).

Ресурси, що стимулюють розвиток когнітивних можливостей можуть мати вигляд модифікованих об'єктів матеріального світу. Їх істотні ознаки: збільшення розмірів, виділення сигнальних ознак, використання яскравих маркерів тощо.

Застосовуються засоби, що сприяють безпечній взаємодії дитини з різноманітними об'єктами навколишнього середовища: освітлення, забезпечення необхідних дистанцій, структурування простору та ін.

Важливим є питання дидактичного забезпечення інклюзивної освіти. Актуальним є проектування інтерфейсів, створення інтегрованого розвивально-предметного середовища, де електронний посібник найбільш природно поєднується з іншими дидактичними засобами та методами. При системному використанні електронних посібників, відбуваються суттєві зрушення соціально-емоційного, мовленнєвого, фізичного розвитку, а також розвитку пізнавальної активності й творчості дітей з особливими потребами.

Освітня інклюзія є інструментом, що дозволяє подолати ізоляцію дітей з особливостями психофізичного розвитку і сприяє формуванню життєздатності особистості. В інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і розвиваються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями. Діти з особливими потребами навчаються за складнішою й глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються. Посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних школах, де воно часто відбувається у формі групової роботи. Працюючи в малих групах, діти

навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного.

Практика засвідчує, що взаємодія дітей, які потребують психофізичного розвитку зі здоровими однолітками, сприяє їхньому когнітивному, фізичному, мовному, соціальному, та емоційному розвитку. При цьому, діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. В інклюзивних колективах взаємодія між вихованцями з особливими освітніми потребами, та їх здоровими однолітками сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, внаслідок чого діти вчать ся природньо сприймати і толерантно ставитись до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до допомоги.

Отже, під поняттям інклюзивне середовище розуміємо освітнє середовище, яке відповідає потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її розвитку. Створення інклюзивного середовища являє собою гнучку індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного, предметного середовища, а й професійну підготовку педагогів, формування в них соціальної та емоційної компетентності; створення системи надання можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного дидактичного забезпечення, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка / Л. С. Выготский Собрание соч. Том 5. – М., 1983.
2. Даниелс Елен Р. і Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. – Л. : Тов. «Надія», 2002. – С. 23.
3. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини / І. О. Калініченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами»], (Київ, 23–24 лист. 2011 р.) Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». – К., 2011. – С. 44–51.
4. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи / О. Таранченко // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2011. №1. – С. 19.
5. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник / М. Швед. – Львів : Український католицький університет, 2015. – 360 с.
6. Шпек О. Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание / О. Шпек. – М. : Академия, 2003. – 278 с.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У. Авраменко,

викладач кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

УДК 375.31.5.061.1-056.21.3

SWOT-АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ШКОЛАХ

Стаття присвячена використанню матриці SWOT-аналізу для оцінки ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями інклюзивних класів. Означено ключові критерії, які необхідно враховувати при заповненні матриці SWOT-аналізу. Надані рекомендації щодо організації проведення такого аналізу в колективі школи. Наведено приклад заповнення матриці на конкретній школі.

Ключові слова: *інклюзивна освіта; сім'ї дітей інклюзивних класів; критерії ефективності роботи з сім'єю; аналіз діяльності; SWOT-аналіз в системі освіти.*

The article is devoted to the use of the SWOT analysis matrix for assessing the effectiveness of social and educational work with families of inclusive classes. Key criteria are identified that need to be considered when filling out the matrix of the SWOT analysis. Recommendations are given on organizing such an analysis in the school team. An example of filling a matrix for a specific school is given.

Keywords: *inclusive education; families of children in inclusive classes; criteria for the effectiveness of working with the family; SWOT analysis in the education system.*

Імплементація інклюзивної освіти в Україні – це суттєвий крок на шляху переходу до соціально та особистісно-орієнтованої парадигми освіти та гуманізації освітнього процесу, а також це невід'ємний компонент орієнтації країни на європейські цінності. Інклюзія передбачає повноцінне включення в соціальне та освітнє середовище навчального закладу, дітей що мають особливі потреби (обмежені можливості здоров'я, розлади поведінки, труднощі з мовно-культурною інтеграцією, обдарованість та інше).

Алексєенко Т. зазначає, що «Ретроспективний аналіз та оцінка сучасного стану сім'ї переконує, що суспільні зміни, особливо кардинального характеру, неминуче призводять до трансформації її статусно-рольових характеристик, філософії виховання, ціннісних пріоритетів, способу життя тощо – вони руйнуються, втрачаються або формуються відносно нових тенденцій розвитку соціокультурної ситуації, які часто не мають однозначної оцінки або ще недостатньо усвідомлені.» [1, с. 27], ми цілком погоджуємося з даним висновком, та зазначаємо, що зміна освітньої

парадигми може розцінюватись саме як така кардинальна зміна, що призведе до трансформацій в родині.

Соціально-педагогічна робота з сім'єю в школі важливий аспект реалізації інклюзивної освіти, адже вона передбачає соціально-педагогічний супровід сімей, що виховують дітей з особливими потребами, а також сприяє адаптації всіх сімей до умов, що змінюються, формує у них толерантне ставлення до осіб з особливими потребами, організує та розвиває сімейні співтовариства та груп взаємодопомоги батьків.

Оцінити якість соціально-педагогічної роботи з сім'ями у школах можливо з допомогою методу SWOT-аналіз. SWOT – англomовна аббревіатура strengths (сильні сторони), weaknesses (слабкі сторони), opportunities (можливості), threats (загрози). Такий аналітичний підхід проводиться з метою узагальнення діагностики позицій освітньої установи. Заповнена матриця SWOT-аналізу дає змогу отримати змістовну та наочну картину стану та тенденцій розвитку досліджуваного явища у освітній установі [6, с. 31].

Важливим результатом інклюзивної освіти є визначення якості соціалізації учнів, найкращий приклад визначення норми соціалізованості студентів з особливими потребами знаходимо у Чайковського М. [7, с. 3], подібну структуру до критеріїв ефективності доцільно використовувати і для оцінки ефективності інклюзивної освіти в школі, звичайно ж з урахуванням вікових особливостей школярів.

Будяк Л. визначила, що реалізація інклюзивної освіти, має як сильні позитивні сторони, так і перешкоди та труднощі, які виникають у процесі її впровадження серед яких потреба розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад. [2, с. 6].

Мостова С. визначає спілкування першим елементом взаємодії вчителів та батьків [3. 15 с], на наш погляд якість цього спілкування також неодмінно має відобразитись в оцінці соціально-педагогічної роботи з даною категорією. При побудові матриці SWOT-аналізу, цей параметр може виступати і як загроза, і як потенційна можливість, а способи реалізації спілкування з батьками необхідно оцінювати як сильну, чи слабку сторону.

Ще один вагомий параметр для аналізу озвучує та повно розкриває Соловйова Т. Цей параметр також стосується засад роботи з батьками, але вже у контексті організації паралельної роботи з оточенням сім'ї та суспільством у цілому, спрямованої на формування адекватного позитивного ставлення до людей з особливими потребами та проблем інвалідності [4, с. 12].

Тож успішна соціально-педагогічна робота з батьками можлива за наявності відповідних організаційно-педагогічних умов, які можна оцінити за наступними критеріями, які ми розробили спираючись на доробки провідних соціальних педагогів:

- особистісна, теоретична та технологічна готовність педагогічних працівників до здійснення соціально-педагогічної роботи з сім'єю в умовах інклюзивної освіти;
- осягнутий рівень доступу до навчання у загальноосвітній школі дітей з особливими потребами,

- адаптованість навчальної бази і навчального процесу до індивідуальних потреб учнів,
- інклюзивна компетентність учасників навчально-виховного процесу їх готовність до надання волонтерських послуг дітям з особливими потребами.
- рівень згуртованості та професіоналізму мультидисциплінарної команди по здійсненню соціально-педагогічної роботи;
- ступінь включення дітей з особливими потребами до освітнього процесу, рівень їх адаптації;
- результат розв'язання соціально-педагогічних проблем дітей і молоді конкретного мікросоціуму;
- динаміка змін ставлення дітей та їх батьків до базових соціальних цінностей та принципів інклюзивної освіти;
- ступінь розвиненості у сімей демократичних гуманних стосунків та основ взаємодопомоги. Сильні сторони школи для успішної реалізації соціально-педагогічної роботи з сім'ями в умовах інклюзивної освіти можуть полягати в попередньому досвіді роботи з дітьми з особливими потребами (класи інтенсивної педагогічної корекції, стихійне включення дітей з особливими потребами в звичайні класи, участь в проектах по інтеграції та інклюзії); специфічних навичках окремих кадрів, здобутих на тренінгах, майстер-класах, в попередньому досвіді роботи; цінних організаційних ресурсах та конкурентних можливостях освітньої установи (прогресивні педагогічні технології, спеціалізовані вектори навчання, співпраця з іншими освітніми установами).

Слабкі сторони можуть полягати в низькій кваліфікації працівників, дефіциті кадрового складу, нераціональному поділі обов'язків в мультидисциплінарній команді, що здійснює соціально-педагогічну роботу, недостатності матеріально-технічного устаткування тощо.

Можливості для покращення соціально-педагогічної роботи в школі можуть виникати в різних аспектах ринку освітніх послуг: гранти, проекти, відкриття нових напрямків та освітніх послуг, впровадження інноваційних технологій, вступ до школи дітей, що мають соціально активних та ініціативних батьків.

Головними загрозами для успішної реалізації соціально-педагогічної роботи з сім'ями інклюзивних класів можуть стати відсутність в штаті соціального педагога, не сформованість інклюзивної культури навчального закладу, інтолерантне освітнє середовище (неприйняття суспільством змін освітньої політики та впровадження інклюзивних практик), ризики девальвації ідеї інклюзії, що призведе до формальної або стихійної інклюзії («інклюзивні джунглі»).

Матриця SWOT-аналізу заповнюється за результатами мозкового штурму, з залученням максимальної кількості відомої інформації про навчальний заклад (результати анкетувань, опитувань, спостережень, експертних оцінок). Результати даного аналізу дають можливість розробляти подальші стратегії розвитку установи, та технологій, які вона використовує для вирішення поставлених задач. При заповненні

матриці важливо орієнтуватись на потреби зацікавлених сторін (працівників та бенефіціарів).

Розглянемо конкретний приклад проведення SWOT-аналізу якості соціально-педагогічної роботи з сім'ями інклюзивних класів в загальноосвітній школі.

Короткі відомості про школу, що аналізується:

В цьому навчальному закладі інклюзивна освіта введена з 2017 р. в молодших класах. В інклюзивному класі навчається дві дитини з особливими потребами, а також діти-переселенці. Передбачені посади: асистента вчителя, соціального педагога, психолога. Психолог та соціальний педагог це ода особа, що працює за сумісництвом вища освіта по спеціальності «психологія», також є вакантна посада соціального педагога. Психолог-соціальний педагог зацікавлена питаннями інклюзивної освіти, активно взаємодіє з батьками дітей з особливими потребами в стилі партнерства, відвідує семінари, збори та конференції, присвячені різним питанням діяльності соціально-психологічної служби, включаючи соціально-педагогічних супровід дітей інклюзивних класів. В інклюзивному класі є асистент вчителя один на двох дітей з особливими потребами, що відповідає рівню тяжкості та характеру їх нозологій. У випадках, якщо асистент вчителя хворіє його важко замінити, через загальний дефіцит кадрів в школі, що сильно тривожить як батьків дітей з особливими потребами, так і батьків нормо типових дітей. Школа мала достатній досвід роботи з дітьми з особливими потребами ще до введення інклюзивної освіти: класи інтенсивної педагогічної корекції, надомне навчання дітей з особливими потребами, інтегративне навчання дітей з нозологіями помірної тяжкості. В закладі ведеться активне оновлення матеріально технічної бази, побудовані пандуси, по мірі можливостей докупается специфічне обладнання, що необхідне дітям з особливими потребами. Кабінет психолога та соціального педагога обладнаний достатньо добре і майже відповідає вимогам, що висуюаються до таких приміщень. Наразі під потреби інклюзивної освіти виділено окремий блок, який ремонтують та облаштовують у відповідності з потребами клієнтів. Значний позитивний вплив на розвиток інклюзивної освіти впливає безпосередня географічна близькість інклюзивного ресурсного центру.

SWOT-аналіз школи

Сильні сторони	Слабкі сторони
<p>Зацікавленість педагогічного колективу у реалізації ідей інклюзивного навчання;</p> <p>школа відкрита до нового;</p> <p>активна участь учасників педагогічного процесу в заходах присвячених питанням інклюзивної освіти;</p> <p>участь школи у всеукраїнських проектах та грантах;</p> <p>школа має досвід роботи з дітьми з</p>	<p>Позиція щодо інформування батьків про інклюзивну освіту: не акцентувати увагу;</p> <p>відсутність системи по організації груп взаємодопомоги батьків;</p> <p>недостатня інформованість потенційних та реальних споживачів освітніх послуг про сутність та значущість інклюзивної освіти;</p> <p>концентрація уваги на когнітивно-дидактичному аспекті освітнього</p>

особливими потребами; інклюзивна культура на достатньому рівні; прагнення навчального закладу створити безбар'єрне середовище.	процесу, через що менше уваги приділяється питанням соціалізації.
Можливості	Загрози
Міжнародна співпраця; Обмін досвідом з іншими освітніми установами; Створення ініціативних груп з числа батьків; Накопичення досвіду по оцінці освітніх та соціальних потреб кожної дитини; Консультування в інклюзивному ресурсному центрі.	Дефіцит кадрів; не сформованість моделі соціального партнерства «батьки- педагоги-діти»; розмиті перспективи інклюзивної освіти в старших класах.

Після повного аналізу за матрицею SWOT, необхідно підібрати відповідні технології соціально-педагогічної роботи, методики надання окремих послуг, роботи з окремими типами сімей [5, с. 23] задля нейтралізації загроз та розкриття потенційних можливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання, дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук спец: 13.00.05; Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2017. – 573 с.
2. Будяк Л. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец: 13.00.03; Ін-т спец. педагогіки НАПН України, Київ, 2010. – 23 с.
3. Мостовая С. Психолого-педагогические условия эффективного взаимодействия учителя и родителей в начальной школе: дис. канд. пед. наук. Калининград, 2010, 24 с.
4. Соловйова Т. Соціально-педагогічні основи роботи з батьками дітей з особливими потребами, автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка», Київ, 2009. – 23 с.
5. Трубавіна І. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія і методика : [моногр.], Харків, Нове слово, 2007. – 395 с.
6. Хитрюк В. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT анализ. Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта № 5, . 2014, С. 31–39
7. Чайковський М. Критерії і показники ефективності соціально-педагогічної роботи у ВНЗ інклюзивної орієнтації. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 2012. № 9. - С. 103-113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2012_9_13

М. Босенко,

спеціаліст вищої категорії, викладач

Красноградського коледжу

КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР

Л. Колесник,

спеціаліст вищої категорії, викладач

Красноградського коледжу

КЗ "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" ХОР

УДК 376-056.36:001.895

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

В статті проаналізовано умови використання інноваційних технологій в організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено напрямки, основні технології і методики роботи.

Ключові слова: інновація, технологія.

In the article analyzed conditions of innovation technologies using in an organization of study and upbringing of children with special educational needs. Defining directions, the main technologies and methods of work.

Keywords: innovation, technology.

Враховуючи соціально-економічні перетворення в Україні та світові зміни, які відбуваються в умовах глобалізації, гуманізації, виникає необхідність в значних змінах в освіті. Для реалізації змін в освіті визначаються напрямки роботи:

- використання інноваційних технологій ;
- зміни в організації навчально-виховного процесу;
- застосування особистісно-зорієнтованого навчання;
- досягнення в науково-методичній науці.

Особлива актуальність в умовах реформування української освіти набуває можливість створення необхідних умов для навчання і виховання дітей з особливими потребами. Такі підходи відповідають сучасним тенденціям відкритості , демократичності, доступності в одержанні освітніх послуг для всіх категорій населення. В перекладі з латинської мови слово « інновація» означає введення нового. В педагогіці – це зміни, які покращують організацію та результати навчально-виховного

процесу. Інновація – це процес зміни діяльності в умовах перебудови системи навчання та виховання.

Для навчання та виховання осіб з особливими потребами важливо систематично і послідовно використовувати інноваційні технології, які оригінальні за своїм змістом і охоплюють весь навчальний процес від постановки мети до одержання результатів.

З огляду на індивідуальні особливості дітей інноваційні технології повинні сприяти саморозвитку особистості, що знаходить свою реалізацію в особистісно-орієнтованій освіті.

Існують технології і методики, які сприяють реалізації поставлених завдань:

- методика Марії Монтесорі;
- колективний та індивідуальний процес навчання;
- ігрові технології;
- проблемне навчання ;
- вельдорфська педагогіка;
- дистанційне навчання.

Статистичні дані України підтверджують, що люди з особливими потребами становить 10% від всієї кількості населення. З них 6% – становлять люди, які мають вади в розумовому розвитку. Раніше в компетенцію загальної середньої школи, не входило надання навчальних послуг дітям з вадами інтелектуального розвитку. Тому освітнє середовище має на меті забезпечити дітей з особливими потребами не тільки базовими знаннями, вміннями, навичками, але й успішну адаптацію в соціумі.

Отже, використання інноваційних технологій в організації навчання, виховання дітей з особливими вадами має на меті розробку нових підходів, форм, методів в підвищенні ефективності корекційної педагогіки та в оптимізації використання особистісно-орієнтованих, інформаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. – 308.
2. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко ; за ред. А. А. Колупаєвої. – Київ: Видавнича група «А. С. К.», 2012. – 360 с.
3. Колупаєва А. А. Путівник для педагогів та батьків дітей з особливими потребами / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Харків: Ранок, 2018. – 160 с.
4. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. / Т. В. Скрипник. – Київ: Гнозіс. – 2013. – 60 с.

Н. Захарова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

РАННЄ ВТРУЧАННЯ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

УДК 346-787.82-021.64

У статті розглянуто окремі аспекти організації раннього втручання як моделі міждисциплінарної сімейно-центрованої допомоги дітям віком до 3 років з ідентифікації проблем здоров'я та розвитку; забезпечення допомоги й підтримки у випадку виникнення будь-яких труднощів; передбачення та превенцію можливих вторинних порушень. Акцентовано увагу на державній нормативно-правовій базі щодо організації послуг раннього втручання.

Ключові слова: *раннє втручання, рання соціальна реабілітація, інноваційні моделі, сімейно-центрована допомога.*

The article discusses some aspects of early intervention organization as a model of multidisciplinary family-centered care for children under 3 years for identifying health and development issues; providing assistance and support in the emergence of any difficulties; provision and prevention of possible secondary disturbances. It is focused on the state regulatory and legal framework in organizing of early intervention services.

Keywords: *early intervention, early social rehabilitation, innovative models, family-centered care.*

Модернізація системи надання соціальних послуг, яка відбувається сьогодні в українському суспільстві, передбачає вирішення актуальних завдань ранньої соціальної реабілітації, інклюзії та соціальної інтеграції дітей з особливими потребами з пріоритетом принципів дитиноцентризму, толерантності, виховання нового покоління українців, для яких життя в суспільстві рівних можливостей стане частиною нової світоглядної філософії.

Соціальна інтеграція дитини з особливими потребами узгоджується із засадами демократичного суспільства – «суспільства для всіх», в яке включені всі суб'єкти: держава, громада, сім'я, дитина, фахівці. Сьогодні у вітчизняній системі соціальної підтримки населення відбуваються організаційні та змістовні зміни через створення альтернативних моделей соціальної та психолого-педагогічної підтримки людей з особливими потребами, але проблемним питанням залишається організація діагностики та надання соціальних послуг із раннього втручання дітям з особливими потребами раннього віку та їхнім родинам.

Створення та функціонування служб раннього втручання є одним із напрямів соціальних реформ, які проводяться Урядом України за останній час поряд із медичною та пенсійною реформами. У світовій практиці раннє втручання визначається комплексною системою допомоги різними фахівцями родині, в якій

тільки народилася дитина з певними вадами розвитку чи ризиком їх набуття в майбутньому і призначається для своєчасного виявлення, терапії та профілактики цих вад у ранньому віці. Раннє виявлення ризиків розвитку дитини слугує проведенню своєчасній реабілітації, коли вона ще піддається зовнішньому впливу з боку відповідних фахівців і є можливість попередити ускладнення її розвитку та життя на фізичному та психосоціальному рівнях [1, с. 126-148].

Розвиток системи раннього втручання для України є актуальним питанням з огляду на збереження генофонду нації. Раннє втручання покликане об'єднати медичну, реабілітаційну, логопедичну, психологічну, соціальну та інші види допомоги в єдину систему, яка дозволить чітко ідентифікувати проблеми щоденного життя дитини та її сім'ї, спрямувати роботу на передбачення та попередження можливих вторинних патологій, соціальну реабілітацію дитини. Раннє втручання здійснюється не тільки для дітей із вже встановленими вадами, але і для дітей раннього віку з груп біологічного та соціального ризику [3].

Дослідження організації соціальної реабілітації дітей з особливими потребами, створення та розвитку служб раннього втручання в Україні висвітлюється в роботах Г. Кукурузи, В. Нечипоренко, Н. Софій, О. Сташук, А. Шевцов, З. Шевців та ін.

Мета статті: проаналізувати нормативно-правову базу щодо організації послуг раннього втручання.

Розгляд питання, пов'язаних з організацією служб раннього втручання, розпочнемо з аналізу відповідної термінології.

На офіційному сайті платформи Раннього втручання в Україні «раннє втручання» (анг. Early Intervention) трактується як сімейно-центрована, система допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та дітям груп біологічного й соціального ризику, спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини.

У більшості країн Європи, Великій Британії, США використовується термін «раннє втручання» у значенні «рання допомога», «ранній розвиток», «рання реабілітація», тобто розглядаються як тотожні поняття, що визначають такі процеси як: ідентифікація проблем здоров'я та розвитку у дітей раннього віку та їхніх сімей; забезпечення допомоги й підтримки у випадку виникнення будь-яких труднощів; передбачення та превенція можливих вторинних порушень [5, с. 217].

За міжнародною класифікацією International Society on Early Intervention (1997) раннього втручання потребують діти з порушеннями інтелекту, зору та слуху, з комунікаційними та мовленнєвими проблемами, аутизмом, порушеннями поведінки, а також діти біологічного й соціального ризику: недоношені та з малою вагою, після внутрішньоутробних інфекцій або тяжких пологових травм; діти, батьки яких не можуть забезпечити їм гідні умови розвитку; діти матерів-підлітків, бідних батьків, психічно хворих батьків, діти, які піддавалися сімейному насильству [2, с. 18].

Отже, сучасна теорія та практика соціальної роботи послугу раннього втручання розглядає як міждисциплінарну сімейно-центровану допомогу дітям із порушеннями розвитку та дітям раннього віку з груп біологічного й соціального ризику, яка передбачає нормалізацію та підвищення якості життя родин, які виховують особливу дитину.

Соціальне інтегрування дітей із особливостями психофізичного розвитку в соціум – це один із напрямів гуманізації суспільства, що відповідає пріоритетам державної політики. У Конституції України декларовано демократичні положення, які узгоджуються з міжнародними угодами і домовленостями; визначено та затверджено основні права людини, серед яких, право на соціальний захист (ст. 46), право на освіту (ст. 53). Законодавчого визнання набуло право на державну підтримку осіб з обмеженими можливостями.

Так, державою було затверджено такі національні стратегічні документи як: «Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (від 12.10.2000 р. №1545), Закони України «Про охорону дитинства» (від 26.04.2001 р. №2402-111), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (від 06.10.2005 р. №2961-IV), «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 р.» (від 08.02.2007 р. №650-V), укази Президента України «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини» (від 25 серпня 2015 р. № 501), Типове положення про центр комплексної реабілітації осіб з інвалідністю (від 09.08.2016 р. № 855), «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» (від 13.12.2016 р. № 533), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року» (від 23.11.2015 р.), Протокол першого засідання Національної ради реформ на тему: «Освіта, безпека та благополуччя дітей як пріоритет розвитку країни» (від 31.03.2017 р.). Зазначена нормативно-правова база України відповідає міжнародним вимогам щодо захисту прав людини, створює сприятливі умови для їхньої життєдіяльності та соціалізації.

Проте, значна частина законодавчих актів досить фрагментарно врегульовує питання захисту дітей з особливими потребами, які перебувають у складних життєвих обставинах, знаходяться на лікуванні, що або не пов'язано із раннім втручанням або пов'язано з питаннями реабілітації лише дітей-інвалідів. Тобто, коло дітей для реабілітації та профілактики вад розвитку законодавством України є звуженим і не врегульовує особливості та конкретні методи виявлення, терапії та реабілітації вад розвитку дитини на ранніх стадіях (до 3 років, коли ще інвалідності не встановлено), надання послуг раннього втручання.

Зокрема, стаття 34 Закону України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (від 06.10.2005 р. № 2961-IV) регламентує лише ранню реабілітацію дітей-інвалідів раннього віку, яка спрямовується на зменшення або подолання фізичних, психічних розладів та інтелектуальних вад, набуття побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, поступову повну або часткову інтеграцію в суспільство, але не прописуються механізми раннього втручання.

Наказом Міністерства соціальної політики України затверджено соціальні нормативи у сфері надання реабілітаційних послуг інвалідам та дітям-інвалідам (від 31.03. 2015 р. № 352). Затверджено також наказом Міністерства соціальної політики України Порядок визначення функціональних можливостей інваліда, дитини-інваліда, іншої особи з порушеннями функцій нижніх кінцівок (від 26.07. 2016 р. № 822). Спільним наказом Міністерства праці та соціальної політики України, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства фінансів України затверджено Порядок надання державної соціальної допомоги інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам (від 30.04. 2002 р. № 226/293/169).

Проте, до повноважень органів місцевого самоврядування, відповідно до Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» (від 21.05.1997 р. № 280/97-ВР), не належать питання щодо врегулювання послуг з раннього втручання, що значно ускладнює організацію надання послуг із соціальної реабілітації дітям, особливо віком до 3 років, за місцем їхнього проживання.

Станом на сьогодні в Україні існують заклади охорони здоров'я та соціального захисту різних форм власності, які надають послуги для дітей з особливими потребами. Проте, ці послуги носять епізодичний характер у порівнянні з ідеєю раннього втручання і не зовсім спрямовані на комплексне вирішення проблем відхилення від розвитку на ранніх стадіях (дітей до 3 років), профілактики інвалідності та різних захворювань чи вад, що відрізняє ці послуги від системи раннього втручання.

Послуга раннього втручання призначена для дітей віком до 3 років, нормальний розвиток яких є під ймовірною загрозою. Причини такої загрози в ранньому віці дитини можуть бути різними. Будучі включеними на основі оцінки потреб в індивідуальну програму раннього втручання, частина пацієнтів не матимуть у майбутньому інвалідності або інших вад і зможуть завершити програму раннього втручання. А інша частина дітей отримуватиме реабілітаційну послугу в ранньому віці з метою уникнення інвалідизації чи поглиблення вад розвитку в майбутньому.

Ідеєю раннього втручання є якомога більш раннє обстеження дитини фахівцями різного профілю, міждисциплінарною командою. У зв'язку з цим, весь цей механізм функціонування системи раннього втручання потребує врегулювання на законодавчому та підзаконному рівнях.

Значно змістовнішими є нормативні акти щодо раннього втручання, реабілітації, що формуються Міністерством соціальної політики з 2015 року. Так, відповідно до Типового положення про центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю (від 09.08.2015р. № 855), завданнями таких закладів є: створення умов для зменшення та подолання фізичних, психічних, інтелектуальних і сенсорних порушень, їх коригування та розвиток основних соціальних та побутових навичок; формування стереотипів безпечної поведінки; проведення на підставі індивідуальних планів реабілітації комплексу заходів із ранньої соціальної, фізичної, медичної, психолого-педагогічної, фізкультурно-спортивної реабілітації.

У Національній стратегії у сфері прав людини (від 25.08. 2015 р. № 501/2015) визначено провідний напрям діяльності держави: підтримано пілотне запровадження та забезпечення функціонування системи послуг раннього втручання з метою створення сприятливих умов життєдіяльності для дітей, які мають порушення розвитку, підтримки сімей, в яких вони виховуються, запобігання відмовам батьків від дітей, які мають порушення розвитку, інвалідизації дитячого населення.

Кабінет Міністрів України розпочав створювати передумови для розвитку системи раннього втручання та розробляти відповідні нормативно-правові акти. Так, зокрема, розпорядженням Кабінету Міністрів України було затверджено План заходів з реалізації у 2017-2020 роках пілотного проекту «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя (від 14.12. 2016 р. № 948-р).

Уряд України, в особі Міністерства охорони здоров'я, Міністерства освіти і науки та Міністерства соціальної політики України, а також Благодійний фонд «Інститут раннього втручання», Європейська асоціація раннього втручання «EURLY AID» 13.04.2017 р. підтримали, через підписання відповідного Меморандуму, ініціативу Дитячого фонду Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) та Всеукраїнського громадського об'єднання «Національна асамблея людей з інвалідністю України» запровадження Національної платформи раннього втручання, яка слугуватиме обговоренню основних шляхів створення системи раннього втручання в Україні.

Відповідно до Указу «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» (від 13.12. 2016 р. № 553/2016) ² проект Концепції створення та розвитку системи надання послуги раннього втручання в Україні (був запропонований Міністерством соціальної політики тільки 07.08.2019 р.), визначає основні напрями державної політики щодо розвитку послуги раннього втручання для запобігання інвалідизації дітей раннього віку, підвищення рівня життя сімей, що виховують дітей з інвалідністю, сприяння деінституціалізації догляду та виховання дітей з інвалідністю, підготовці їх до інклюзивного навчання і як результат – створення умов для соціалізації людей з обмеженнями життєдіяльності.

Метою Концепції є запровадження та розбудова системи надання послуги раннього втручання, що передбачає надання сімейно-центрованої послуги міждисциплінарною командою фахівців, де поєднано медичну, психологічну, соціальну та педагогічну складові, і спрямовується на раннє виявлення та / або профілактику порушень розвитку дітей, підтримку їхніх батьків чи інших законних представників.

Сподіваємося, що означений проект буде схвалено Секретаріатом Національної Асамблеї людей з інвалідністю України, фахівцями, батьками та громадськими організаціями, які опікуються дітьми та сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах.

Вагомою ознакою розвиненої держави, як показує міжнародний досвід, є соціально зорієнтована нормативно-правова база, побудова цілісної системи раннього втручання, міжвідомча та міждисциплінарна взаємодія і залучення громадського та приватного сектору, активізація сім'ї, членів громади задля допомоги дітям. Проте, на нашу думку, слід здійснити низку організаційних заходів щодо формування та функціонування системи раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інноваційні моделі соціальних послуг: Проекти Українського фонду соціальних інвестицій / за редакцією Н.В. Кабаченко. – К.:ЗАТ «ВІПОЛ», 2006. – 320 с. С. 126-148.

2. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ / Г.Ю. Кравченко, Г.О. Сіліна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2014. – 176 с. С.18-23.

3. Нечипоренко В.В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як відкритої інноваційної соціально-освітньої інституції : [монографія] / В.В. Нечипоренко. – Запоріжжя : Видавництво Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. – 520 с.

4. Раннє втручання. Розвиток дитини і підтримка сім'ї [електронний ресурс]. – [http:// rvua.com.ua/](http://rvua.com.ua/).

Сташук О.О. Соціально-педагогічні аспекти організації ранньої соціальної реабілітації в зарубіжних країнах // О.О. Сташук // Педагогічні науки. – 2017. – Випуск LXXIX. Том 1. С.216-224.

Н. Захарова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

А. Сердюченко,

здобувач вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 364-021.64

РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянута актуальність системи раннього втручання як моделі міждисциплінарної сімейно-центрованої, комплексної допомоги дітям раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку та супроводу їхніх родин.

Проаналізовано досвід роботи Благодійного фонду «Інституту раннього втручання» та досвід розвитку служб раннього втручання в Україні. Наведені фактори ризику, які можуть

загрожувати розвитку дітей у майбутньому та необхідність їх попередження на ранніх етапах.

Ключові слова: раннє втручання, психофізичний розвиток, реабілітація, служба раннього втручання, дитина з особливими потребами.

The article deals with the system of early intervention as a comprehensive assistance to children of early and preschool age with disorders of psychophysical development and support of their families. Basic principles of activity of early intervention programs and necessity of their functioning in the territory of Ukraine are revealed.

The main goals of the Foundation for Early Intervention and the experience of developing early intervention services in Ukraine are outlined.

These are the risk factors that may threaten the development of children, limit future social and economic opportunities, and increase the likelihood of mental and physical health problems.

Keywords: early intervention, psychophysical development, rehabilitation, early intervention service, child with special needs.

Актуальність розвитку система раннього втручання не достатньо визнана в наш час, за умови, що є обов'язковою та необхідною. Послуга раннього втручання дозволяє вчасно виявити у дитини порушення у психічному чи фізичному розвитку та сприяти ранньому попередженню розвитку вади. Якщо вчасно виявити у дитини затримку психофізичного розвитку, це дасть можливість попередження тяжких хвороб, які можуть виникнути у майбутньому. Система раннього втручання – це великий крок задля збереження життя багатьох дітей і успішної їх соціалізації.

Так чому ж система раннього втручання повноцінно не функціонує? Саме ця проблема хвилює багатьох науковців та практиків системи соціального обслуговування.

Проблему раннього виявлення вад психофізичного розвитку дитини, підтримки сім'ї, яка виховує дітей з інвалідністю, способи забезпечення правового захисту таких сімей, допомогу в реабілітації дітей з особливими потребами вивчали вчені О. Безпалько, О. Дікова-Фаворська, А. Капська, А. Колупаєва, Т. Комар, А. Шевцов, Г. Кукуруза, Г. Герасим та інші.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності розвитку системи раннього втручання і соціальної реабілітації дітей з особливими потребами в Україні.

Раннє втручання – міждисциплінарна сімейно-центрована система допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та дітям груп біологічного і соціального ризику, спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини [2].

Раннє втручання надає свої послуги, насамперед, дітям перших років життя, оскільки раннє виявлення біологічних та соціальних факторів ризику щодо порушення розвитку дитини дає можливість своєчасно почати інтенсивну допомогу, коли розвиток дитини особливо піддається впливу і є можливість попередити ускладнення розвитку дитини. Підходи до раннього втручання часто зосереджуються

на підтримці чотирьох ключових аспектів розвитку дитини – її фізичного, когнітивного, поведінкового та соціального.

Більшість науковців запевняють, що раннє втручання має найкращий результат, коли пропонується протягом перших кількох років життя [4].

Раннє втручання – це система допомоги, яка спрямована на покращення розвитку дитини, запобігання її інвалідності та підвищення якості життя родини.

Раннє втручання – це програми міждисциплінарної допомоги дітям з особливостями розвитку від народження до 6 років та їх сім'ям.

Раннє втручання – це сумісна робота батьків та фахівців з розробки та реалізації програми розвитку дитини.

Раннє втручання – це система допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку, а також дітям, які знаходяться у групі біологічного та соціального ризику [1]. Головна мета – якомога раніше виявити та провести комплексу діагностику недугу. Втрутитися у проблему раніше, ніж вона втрутиться в життя сім'ї – такий принцип послуг раннього втручання. За оцінками експертів її, наразі, потребують майже 250 тис маленьких українців. Діти та батьки можуть розраховувати на підтримку фахівців різного профілю: від соціального працівника, соціального педагога до реабілітолога, психолога, логопеда й невропатолога.

Розглянемо досвід розвитку служб раннього втручання в Україні. Визнаним досвідом є робота харківських фахівців з розвитку служби раннього втручання. З 1999 р. за ініціативою співробітників Інституту охорони здоров'я дитини та підлітків АМН України, Харківського педагогічного університету створюється благодійний фонд (далі – БФ) «Інститут раннього втручання» у м. Харкові [3]. Основними цілями Благодійного фонду «Інститут раннього втручання» є:

- надання допомоги дітям і сім'ям відповідно до міжнародних стандартів теорії і практики раннього втручання;
- створення в Харкові і Харківській області мережі раннього втручання як системи послуг, територіально наближених до сімей, які мають дітей групи ризику та дітей-інвалідів від 0 до 3 років;
- підтримка процесу самоорганізації батьків у групи самопомоги і розвитку різних форм взаємодії батьків;
- формування в суспільній свідомості гуманного ставлення до сімей, які мають дітей з особливими потребами;
- створення умов для розвитку потенційних можливостей дітей з особливими потребами та їх сімей і допомогу в їх адаптації в суспільстві;
- здійснення діяльності щодо захисту прав дітей з особливими потребами та їх сімей.

Для надання послуг раннього втручання в 2000 році на базі БФ «Інститут раннього втручання» створено Центр раннього втручання. В основу роботи Центру покладено філософія і світовий досвід системи раннього втручання (Early Intervention), який фахівці освоювали при співробітництві з колегами з США, Канади, Угорщини, Великобританії, Швеції, Росії, Молдови та ін.

Головна мета Центру раннього втручання :

- допомога дитині з самого народження в індивідуальному розвитку;
- допомога родині у створенні навколо дитини розвиваючого середовища;
- сприяння нормалізації життя дитини та її сім'ї і їх інтеграції в суспільство.

З 2000 року Центр опікується розвитком мережі центрів раннього втручання в Харківській та інших областях України [3, 5].

Для забезпечення дітей від інвалідності на Дніпропетровщині також запроваджують систему раннього втручання, орієнтовану не тільки на реабілітацію дитини, а й на збереження родини, формування відповідального батьківства. Відкрите «зелене світло» командам підтримки. У Дніпропетровській області їх працює сім - у Дніпрі, Кам'янському, Нікополі та Кривому Розі. Послугою раннього втручання користуються майже 200 сімей. Практика доводить, якщо дитину вчасно взяти під контроль фахівців, вона може уникнути інвалідності.

Добре відомі фактори ризику, які можуть загрожувати розвитку дітей, обмежувати майбутні соціальні та економічні можливості та збільшувати ймовірність виникнення проблем із психічним та фізичним здоров'ям: алкогольна залежність, тютюнопаління, наркотична чи психічна залежності батьків чи оточення. Ці фактори існують на різних рівнях життя дитини - на рівні особистості, сім'ї, громади та суспільства і взаємодіють комплексно.

Фактори ризику не є детермінованими або прогнозуючими на індивідуальному рівні: вони не можуть точно сказати, якій дитині знадобиться допомога. Але вони можуть допомогти визначити дітей, які є вразливими та яким може знадобитися додаткова підтримка. Дослідження показують, що раннє втручання найкраще працює, коли воно стає доступним для дітей на основі попередньо визначених ризиків.

Раннє втручання також спрямовано на попередження трьох ключових «загроз» розвитку дитини, які сильно пов'язані з несприятливими наслідками в підлітковому та дорослому віці: жорстоке поводження з дітьми, зловживання наркотиками та ризикована сексуальна поведінка.

Отже, раннє втручання є комплексом допомоги дітям раннього віку з порушеннями розвитку та дітям груп біологічного і соціального ризику, спрямованим на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини. Раннє втручання лише утверджується на території України і є необхідною умовою щасливого та здорового майбутнього дітей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кукуруза Г.В. Модель послуг ранньої реабілітації та інтеграції дітей з особливими потребами // Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання / Авт. кол.: О.О. Савченко, Г.В. Кукуруза, Ю.М. Швалб та ін.; упоряд. Л.Л. Сідельнік. - К.: ТОВ «ЛДЛ». - 2007. - С. 96-116.

2. Міхановська Н.Г., Кукуруза Г.В., Кравцова А.М. та ін. Процедура оцінки розвитку дітей раннього віку в системі раннього втручання: методичні рекомендації (Узгоджено АМН України та МОЗ України). – Харків, 2005. – 29 с.

3. Міщук Т. Чи буде в Україні надаватися послуга «раннє втручання»? // НейроNews, №5/3, вересень 2011

4. King, G., Strachan D., Tucker M. et all. The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services // Infants & Young Children. – July/September 2009 – Vol. 22 – Issue 3 – p 211-223.

5. Пасічник І.П., Кукуруза Г.В. Міждисциплінарна сімейно-центрована програма раннього втручання на етапі первинної медико-санітарної допомоги дітям // Перинатология и педиатрия. – №4 (56), 2013. – С. 105-107.

С. Онищенко,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти,
трудового навчання та технологій
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 375.31.5.018.43-056.21.3

**РОБОЧІ ЗОШИТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У статті розглядаються особливості та можливості формування продуктивного навчального процесу на основі розробки електронних робочих зошитів з проблемно-орієнтованим викладом нового матеріалу за допомогою інтерактивних віртуальних експериментальних установок на уроках трудового навчання та технологій.

Ключові слова: електронний зошит, продуктивне навчання, суб'єктивно-нове знання, індивідуальний освітній продукт.

The article discusses the features and possibilities of forming a productive educational process based on the development of electronic workbooks with problem-oriented presentation of new material through interactive virtual experimental facilities in the lessons of labor training and technology.

Keywords: e-notebook, productive learning, subjective new knowledge, individual educational product.

Інклюзивна освіта в даний момент є інноваційним процесом, що дозволяє здійснити навчання, виховання і розвиток всіх без винятку дітей незалежно від їх індивідуальних особливостей, навчальних досягнень, рідної мови, культури, психічних і фізичних можливостей. Впровадження інклюзії забезпечує подальшу гуманізацію освіти, визнання прав осіб з обмеженими можливостями на доступну і якісну освіту, формування професійної педагогічної спільноти нового типу. Однією з умов інклюзії є наявність продуманої системи комплексного психолого-педагогічного супроводу, що

включає, крім систематичного спостереження, індивідуальних програм навчання і корекції, таку важливу складову, як робота з середовищем (соціальним оточенням), в яку інтегрується дитина. Побудова ефективної моделі навчання, виховання і розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, труднощами в навчанні та соціальної адаптації дозволить розв'язати проблеми всередині освітнього середовища навчальної установи, уникнути необґрунтованої переадресації проблем дитини зовнішнім службам, скоротити число дітей, яких направляють в спеціальні освітні установи.

Аналіз основних міжнародних документів з питань прав людини [4] засвідчує, що інклюзія охоплює широкий спектр стратегій і ресурсів, орієнтованих на ті групи населення, які перебувають у несприятливому середовищі.

Основними принципами концепції соціальної інклюзії є наступні: визнання і повага до окремих осіб і відповідної соціальної групи, що зокрема, передбачає визнання відмінностей у розвитку людей; переконання в тому, що усі люди є однаково цінними для суспільства, не зважаючи на індивідуальні відмінності. Іншим принципом концепції соціальної інклюзії є принцип розвитку людини, що означає забезпечення можливостей для навчання, творчого та інтелектуального розвитку особистості, вибору людини – жити значущим для неї життям.

Основним засобом навчальної діяльності не відразу і не всіма вчителями приймається електронний робочий зошит. Основним дидактичним засобом на уроках трудового навчання і технологій апробовані віртуальні лабораторні установки.

У визначенні канадських вчених К. Кавале і С. Форнеса [5] наголошується, що інклюзивна освіта є, перш за все, питанням якості в освіті: присутність та участь усіх учасників в навчально-виховному процесі та житті спільноти класу і школи сприяє підвищенню якості освітнього досвіду. Інклюзивна освіта передбачає активну участь усіх учнів з урахуванням усіх їхніх відмінностей у житті навчального закладу разом з однолітками, переважно за місцем проживання, наслідком чого є максимальний розвиток потенціалу кожного учня.

З огляду, на вище зазначене приходу до того, що електронний зошит формується як технологічна карта уроку для учня в інклюзивному освітньому середовищі, в якій послідовно від одного етапу уроку до іншого позначені питання з домашнього завдання, вказівки з запуску віртуальної експериментальної установки, навчально-пізнавальні завдання в їх логічній послідовності, звернені до досліджуваного явища або процесу, завдання з закріплення. Подача навчального матеріалу позаурочна, складається з примірника електронного зошита і цифрових освітніх ресурсів з теми уроку. Так як класи укомплектовані не більше трьома учнями з особливими потребами, то кожен зошит після проведеного уроку оцінюється вчителем і повертається учневі як його портфель досягнень або поразок.

Цифрові освітні ресурси в залежності від змісту володіють різним ступенем інтерактивності. Найнижчий рівень інтерактивності це ілюстрація статична. Наприклад, на першому етапі вивчення теми «Паливо» для 5-6 класів, весь інтерактив полягає в натисканні по кнопці 2, після чого запускається ілюстрація різних видів палива. Але і до цієї ілюстрації при творчому підході можна сформулювати завдання, тому як видів палива точно більше ніж представлено. Тому завдання на даному етапі

може мати вигляд: «Які види палива ви ще знаєте, вкажіть». Учні вносять в зошит доповнення, для яких виділено правий порожній стовпець, узгоджений з лівим стовпчиком спеціальної індикацією. Тобто якщо в лівій колонці завдання має індикацію 1.3, то в правому навпроти позначений пункт 1.3 для внесення учнем відповіді, на поставлене запитання.

Наступний рівень інтерактивності полягає в мультимедійної демонстрації досліджуваного явища або процесу. Інтерактив полягає в активізації кнопки «Старт». Але візуально представлена демонстрація має два стани до старту і після, що дає можливість порівняти ці стани. Тому в навчально-пізнавальне завдання входить фіксація засобами захоплення екрану стану до і після, з перенесенням в електронний робочий зошит в якості одного з елементів навчальної діяльності. Але це допоміжне завдання, основне будується за класичним алгоритмом пізнання, з різним ступенем наповнення. До наведеного в прикладі ресурсу найбільш короткий – спостереження, порівняння, висновок. При цьому кожен етап навчальної діяльності індексується окремим пунктом. Наприклад, в лівому стовпчику після завдання з фіксації двох станів слід завдання індексом 2.2 «Опиши, що спостерігав або опиши, що відбувається». Відповідно в правій колонці / рядку з таким же індексом 2.2 учень вносить опис того що він спостерігав. Далі слідує пункт 2.3 де вчитель ставить перед учнем наступне навчально-пізнавальне завдання: «На основі порівняння згенеруйте висновок – чому так відбувається?».

Рівень справжньої інтерактивності полягає в наданні учню самому проводити експеримент, отримувати експериментальні дані, аналізувати їх. Наприклад, в цифрових освітніх ресурсах з теми «Паралельне з'єднання провідників» для 8-9 класів представлений набір з опорів проводів, джерела струму і вимірювальних приладів. Учитель з даної теми розробляє сценарій навчально-пізнавальної діяльності учня з орієнтацією на отримання ним індивідуального освітнього продукту, який визначається як суб'єктивно нове знання. Учень сам збирає ланцюг, відповідно сам аналізує показання приладів. Електронний зошит до проведення уроку разом з цифровим освітнім ресурсів з даної теми, є продуктивний джерело знання, так як саме з цього матеріалу, шляхом навчальної діяльності, яку можна назвати продуктивною, він виробляє індивідуальний освітній продукт. У громадському досвіді це знання вже закріплено, але для учня, за умови, що він з даної темі до уроку знаходився в стані незнання, це відтворення освітнього продукту – суб'єктивно-нового знання.

Саме умови дистанційного навчання, які полягають в необхідності електронної подачі навчального матеріалу, у відсутності в учнів і вчителя лабораторного обладнання, привели до активного використання цифрових освітніх ресурсів і формуванню на їх основі продуктивного навчального процесу. Перспективи бачаться у використанні в якості засобу для розробки електронних зошитів редактора Notebookot інтерактивної дошки, так як на його робочому полі можна розташовувати інтерактивні флеш-анімації і в його меню є наявності інструмент перо. Тоді такий робочий зошит можна визначити, як активний електронний підручник, який має три стани до уроку, після уроку і після оцінювання внеску учня, тобто в якості портфеля досягнення. Іншим ефективним інструментом може бути редактор з on-line офіса

хмари GOOGLE «Малюнок» – аналог графічного редактора Paint. Перевага цього ресурсу полягає в можливості колективної участі в редагуванні, тобто вчитель може вносити корективи в діяльність учня в режимі реального часу. Напрацювання електронного навчання в системі дистанційного навчання дітей з особливими потребами при незначній трансформації можуть бути використані в звичайних школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арендарук А.О. До проблеми впровадження інклюзивного навчання в освітній системі України / А.О. Арендарук // Науковий часопис. Актуальні проблеми логопедії. – 2014. – С. 8–13.
2. Бобрицька В. І. Актуальні проблеми інклюзивної освіти / В. І. Бобрицька // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5-6. – С. 7-11.
3. Фундаментальне ядро змісту загальної освіти. [Електронний ресурс]. – URL:<http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=821> (дата звернення 55.10.2019).
4. Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools. Paris. OECD. – <http://www.oecd.org/education/school/previousworkoninclusiveeducation.htm>; OECD (2007). Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators.
5. Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000), History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate, Remedial and Special Education, 21(5), 279-296.

О. Письмак,

викладач кафедри інформаційних та комп'ютерних технологій
Дубенської філії ВНЗ
«Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”»

М. Сиротинська,

здобувач вищої освіти
Дубенської філії ВНЗ
«Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”»

УДК 364-786.4-056.266

ПРОГРАМА ТРУДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті розповідається про осіб з інвалідністю, яким важко працевлаштуватися після закінчення навчального вузу. Ми спільними зусиллями можемо створити умови для трудової реабілітації осіб з інвалідністю в межах населеного пункту їх проживання, подальше працевлаштування таких осіб. Це покращить матеріальний стан осіб з інвалідністю, залучить їх до активного суспільно-корисного життя громади, дасть їм можливість відчувати

себе частиною громади. А саме запропонована програма трудової реабілітації осіб з інвалідністю є актуальною.

Ключові слова: реабілітація, корекція розвитку, інклюзія, інклюзивні групи, працевлаштування, трудова реабілітація.

In the article told about persons with disability, that is difficult to be placed in a job after completion educational institution of higher learning. We by joint efforts can create terms for the labour rehabilitation of persons with disability within the limits of settlement of their residence, further employment of such persons. It will improve the material state of persons with disability, will bring over them to active publicly-useful life of society, will give an opportunity to feel part of society to them. Namely the offered program of labour rehabilitation of persons with disability is actual.

Keywords: rehabilitation, correction of development, inkluzija, inkluzivni group, employments, labour rehabilitation.

13 грудня 2006 року Україна підписала Конвенцію про права інвалідів – конвенцію, що була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 13 грудня 2006 року та набрала чинності 3 травня 2008 року. Даний документ був ратифікований Верховною Радою України 16 грудня 2009 року та набув чинності для України 6 березня 2010 року.

Мета цієї Конвенції, що закріплена у ст.1, полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного й рівного здійснення всіма особами з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохоченні поваги притаманної їм людської гідності.

Одним із загальних принципів цієї Конвенції є повага до особливостей осіб з інвалідністю і прийняття їх як компонента людської різноманітності й частини людства [1]. До осіб з інвалідністю належать особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями. Не варто забувати, що для досягнення незначної в нашому розумінні мети, ці особливі люди повинні докласти значних зусиль.

Ми, суспільство, повинні всіляко сприяти особам з інвалідністю – людям з особливими потребами, у розвитку їх особистості та активної участі в суспільному, політичному, економічному, соціальному та культурному житті громади, країни за рівних можливостей.

Значна частина дітей з інвалідністю на сьогоднішній день мають можливість відвідувати дошкільні навчальні заклади та загальноосвітні школи, де створюються інклюзивні групи, класи, центри, тощо. Для залучення молоді з числа осіб з інвалідністю до професійного навчання створюється інклюзія у навчальних закладах усіх рівнів. Діти, молодь з числа осіб з інвалідністю, що навчаються, мають можливість спілкування у колективі, сприймають себе частиною певного соціуму, порівнюють свої досягнення та прагнуть більшого. Вони живуть.

Що ж відбувається з цими активними людьми, що обтяжені інвалідністю, по завершенні навчання? Одиницям вдається працевлаштуватися. Решта залишається наодинці зі своїми проблемами, переживаннями.

Не зважаючи на соціальне забезпечення осіб з інвалідністю з боку держави, вони частіше від інших членів суспільства перебувають у важких життєвих обставинах, потребують додаткової допомоги та підтримки.

Значна частина законодавства України, що визначає соціальний статус осіб з інвалідністю, направлена на забезпечення зайнятості осіб з інвалідністю.

Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні», прийнятий Верховною Радою Української РСР 21 березня 1991 року, визначає основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні і гарантує їм рівні з усіма іншими громадянами можливості для участі в економічній, політичній і соціальній сферах життя суспільства, створення необхідних умов, які дають можливість особам з інвалідністю ефективно реалізувати права та свободи людини і громадянина та вести повноцінний спосіб життя згідно з індивідуальними можливостями, здібностями і інтересами.

Відповідно до статті 1 цього закону, особи з інвалідністю в Україні володіють усією повнотою соціально-економічних, політичних, особистих прав і свобод, закріплених Конституцією України, законами України та міжнародними договорами, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України [2].

І саме органи державної влади та органи місцевого самоврядування сприяють забезпеченню прав осіб з інвалідністю щодо включення до суспільного життя нарівні з іншими громадянами [2].

Центральні та місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування виконують свої повноваження за участю громадських організацій осіб з інвалідністю, у межах своїх повноважень, шляхом розроблення та координації довгострокових і короткострокових програм з реалізації державної політики щодо осіб з інвалідністю та контролюють їх виконання, сприяють розвитку міжнародного співробітництва з питань, що стосуються осіб з інвалідністю [2].

Фінансове забезпечення заходів щодо соціальної захищеності осіб з інвалідністю і дітей з інвалідністю здійснюється за рахунок коштів державного бюджету, в тому числі Фонду соціального захисту інвалідів, місцевих бюджетів [2].

Окрім того, молодь з числа осіб з інвалідністю потрапляє у сферу регулювання Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». Цей Закон визначає організаційні і правові засади соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю.

Соціальне обслуговування сімей, дітей та молоді здійснюється в порядку, визначеному законодавством, шляхом надання комплексу соціальних послуг сім'ям, дітям та молоді, що передбачає, окрім іншого, інформування з питань працевлаштування та сприяння в цьому [3].

Суб'єктами соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю є уповноважені органи, що здійснюють соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, а саме: органи виконавчої влади; органи місцевого самоврядування; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та їх спеціалізовані формування; служби у справах дітей [3].

Наступним нормативним актом, що безпосередньо стосується осіб з інвалідністю є Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», який відповідно до

Конституції України визначає основні засади створення правових, соціально-економічних, організаційних умов для усунення або компенсації наслідків, спричинених стійким порушенням здоров'я, функціонування системи підтримання особами з інвалідністю фізичного, психічного, соціального благополуччя, сприяння їм у досягненні соціальної та матеріальної незалежності. Саме цей Закон визначає юридичне значення наступних термінів [4].

професійна реабілітація – система заходів, спрямованих на підготовку особи до професійної діяльності, відновлення чи здобуття професійної працездатності шляхом адаптації, реадаптації, навчання, перенавчання чи перекваліфікації з можливим подальшим працевлаштуванням та необхідним соціальним супроводженням з урахуванням особистих схильностей та побажань особи;

трудова реабілітація – система заходів, розроблених з урахуванням схильностей, фізичних, розумових і психічних можливостей особи і спрямованих на оволодіння трудовими навичками забезпечення трудової діяльності та адаптацію у виробничих умовах, у тому числі шляхом створення спеціальних чи спеціально пристосованих робочих місць.

Відповідно до статті 3 цього Закону основними завданнями законодавства України з питань реабілітації осіб з інвалідністю є створення умов для усунення обмежень життєдіяльності осіб з інвалідністю, відновлення і компенсації їх порушених або втрачених здатностей до побутової, професійної, суспільної діяльності.

Державна політика України у сфері реабілітації осіб з інвалідністю, окрім іншого, визначає умови для відновлення або здобуття трудових навичок, отримання освіти, професійної перепідготовки і працевлаштування з урахуванням функціональних можливостей осіб з інвалідністю. Реалізація державної політики у сфері реабілітації осіб з інвалідністю покладається на органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, у співпраці та партнерстві з громадськими організаціями осіб з інвалідністю [4].

Трудова реабілітація, відповідно до статті 39 вище згаданого Закону, передбачає тренування відновленої моторної здатності з використанням засобів реабілітації з метою створення особі з інвалідністю, дитині з інвалідністю умов для праці по можливості у звичайному виробничому середовищі за допомогою індивідуальних заходів. Індивідуальні заходи, що розробляються з урахуванням здібностей і бажань особи з інвалідністю, дитини з інвалідністю, повинні передбачати:

- створення умов для отримання найвищої можливої професійної кваліфікації;
- працевлаштування (професійну освіту, професійні підготовку, перепідготовку, перекваліфікацію), при якому інвалідність якнайменше заважатиме виконанню професійних обов'язків;
- пристосування робочого місця (місця навчання) з урахуванням безпеки та особливих потреб особи з інвалідністю;
- використання спеціальних пристосувань та/або одягу, необхідного у зв'язку з характером інвалідності [4].

Ключовими словами у донному випадку є «звичайне виробниче середовище». Тобто, це не штучно створені умови для осіб з інвалідністю за межами виробництва, установи, підприємства. Слова «звичайне виробниче середовище» визначають можливість залучення до трудової реабілітації осіб з інвалідністю будь-яких підприємств, установ, організацій незалежно від форм власності.

На виконання вище згаданого Закону постановою Кабінету Міністрів України від 8 грудня 2006 р. № 1686 затверджена Державна типова Програма реабілітації інвалідів. Метою Програми є визначення гарантованих державою переліків реабілітаційних послуг, технічних та інших засобів реабілітації, виробів медичного призначення, що надаються інваліду чи дитині-інваліду з урахуванням фактичних потреб залежно від віку, статі, виду захворювання (каліцтва) безоплатно або на пільгових умовах.

Перелік послуг, що надаються інвалідам з ураженням опорно-рухового апарату та центральної і периферичної нервової системи, інвалідам з психічними захворюваннями та розумовою відсталістю, інвалідам з ураженням органів слуху, інвалідам з ураженням органів зору, інвалідам з ураженням внутрішніх органів, інвалідам з онкологічними захворюваннями включає трудову реабілітацію. Трудова реабілітація у даному випадку включає пристосування та створення робочого місця з урахуванням безпеки та особливих потреб інваліда раціональне працевлаштування (поновлення трудової діяльності інваліда за колишньою або новою професією). Надавачами послуг відповідно до Програми є підприємства, установи, організації незалежно від форми власності, центри зайнятості, Фонд соціального захисту інвалідів.

Проаналізувавши названі вище Закони України в частині врегулювання ними трудової реабілітації осіб з інвалідністю, можна зауважити ту особливість, що основними виконавцями, цих Законів є представницькі органи місцевого самоврядування – міські, селищні сільські ради.

Ми можемо допомогти. Саме Ми, як члени територіальних громад сіл, селищ, міст безпосередньо, так і через сільські, селищні, міські ради та їх виконавчі органи, а також через районні та обласні ради, які представляють спільні інтереси територіальних громад сіл, селищ, міст. Ми можемо запропонувати розглянути питання, що стосуються трудової реабілітації осіб з інвалідністю, на наступному засіданні Виконавчого комітету чи сесії відповідної ради. Ми можемо організувати опитування серед членів нашої громади з цього приводу. Ми спільними зусиллями можемо створити умови для трудової реабілітації осіб з інвалідністю в межах населеного пункту їх проживання, подальше працевлаштування таких осіб. Це покращить матеріальний стан осіб з інвалідністю, залучить їх до активного суспільно-корисного життя громади, дасть їм можливість відчувати себе частиною громади.

ПРОГРАМА

трудової реабілітації осіб з інвалідністю

(вказати назву органу місцевого самоврядування)

1. Загальні положення.

Програма трудової реабілітації осіб з інвалідністю (далі – Програма) у (вказати назву органу місцевого самоврядування) розроблена на виконання Закону України від

17 січня 2019 року № 2671-VIII «Про соціальні послуги», Закону України від 21 червня 2001 року № 2558-III «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», Закону України від 6 жовтня 2005 року № 2961-IV «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», Закону України від 21 березня 1991 року № 875-XII «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні».

Програма передбачає створення на базі підприємств, установ і організацій незалежно від форми власності і господарювання, що розташовані в межах території (вказати назву органу місцевого самоврядування), умов для трудової реабілітації осіб з інвалідністю, надання послуг, спрямованих на оволодіння ними трудовими навичками та адаптацію у виробничих умовах, формування в них професійних якостей, установок, потреби активно і творчо працювати.

Трудова реабілітація осіб з інвалідністю відбувається на безоплатній основі без включення такої особи у штат працівників підприємства, установи чи організації, на базі якого відбувається трудова реабілітація.

Реалізація Програми здійснюється шляхом призначення наставника з числа посадових осіб підприємства, установи чи організації відповідно до попередньої фахової підготовки особи з інвалідністю

Термін трудової реабілітації – від 2 до 6 місяців.

Термін реалізації Програми – (вразати запланований період часу).

2. Учасники Програми

Субjekтами Програми є:

(вказати назву органу місцевого самоврядування);

підприємства, установи і організації незалежно від форми власності і господарювання, що розташовані в межах території (вказати назву органу місцевого самоврядування),

Об'єктами Програми є:

особи з інвалідністю, віком від 18 років, які мають бажання працювати, отримали відповідну фахову освіту та кваліфікацію відповідно до їх індивідуальних програм реабілітації.

3. Завдання Програми

Завданням Програми є:

– створення умов для отримання особами з інвалідністю найвищої можливої професійної кваліфікації, реалізації творчих і виробничих здібностей з урахуванням індивідуальних програм реабілітації,

– забезпечення умов для реалізація особами з інвалідністю права працювати на підприємствах, в установах, організаціях, а також займатися підприємницькою та іншою трудовою діяльністю, яка не заборонена законом.

4. Мета Програми

Метою Програми є залучення осіб з інвалідністю до суспільно-корисного життя, сприяння працевлаштуванню осіб з інвалідністю, покращення їх матеріального стану за рахунок праці,

5. Фінансування Програми

Фінансування Програми здійснюється за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів, цільових страхових фондів, добровільних пожертвувань та інших джерел, передбачених законом.

Обсяг фінансування Програми уточнюється щороку під час підготовки проекту бюджету (вказати назву органу місцевого самоврядування) на відповідний рік у межах видатків.

6. Координація та контроль виконання Програми

Координацію, управління та контроль за ходом виконання програми здійснює виконавчий комітет (вказати назву органу місцевого самоврядування).

ПАСПОРТ

Програми професійної адаптації осіб з інвалідністю
(вказати назву органу місцевого самоврядування) на ___ - ___ роки

Ініціатор розроблення Програми	(вказати назву органу місцевого самоврядування)
Розробник Програми	(вказати назву органу місцевого самоврядування)
Відповідальний виконавець Програми	(вказати назву органу місцевого самоврядування)
Учасники програми	(вказати назву органу місцевого самоврядування), підприємства, установи і організації незалежно від форми власності і господарювання, що розташовані в межах території (вказати назву органу місцевого самоврядування), особи з інвалідністю, віком від 18 років,
Терміни реалізації Програми	___ - ___ роки
Перелік бюджетів, які беруть участь у виконанні Програми	бюджет (вказати назву органу місцевого самоврядування) цільових страхових фондів, добровільних пожертвувань та інших джерел, передбачених законом
Загальний обсяг фінансових ресурсів, необхідних для реалізації Програми на 2019-2022 роки	___ тис грн.
Мета Програми	підвищення рівня життя населення територіальної громади
Очікуваний результат	виконання даної програми дасть можливість покращити матеріальний стан осіб з

		інвалідністю, вирішити проблему соціальної підтримки громадян з числа осіб з інвалідністю територіальної громади, сприятиме залученню осіб з інвалідністю до суспільного життя територіальної громади
--	--	---

Перелік заходів і завдань

Програми трудової реабілітації осіб з інвалідністю
(вказати назву органу місцевого самоврядування) на ___ - ___ роки

Назва напряму діяльності (пріоритетні завдання)	Відповідальні за виконання	Джерела фінансування	Орієнтовні обсяги фінансування, тис.грн., в тому числі за роками виконання				Очікуваний результат
створення умов для залучення осіб з інвалідністю до суспільно-громади, покращення та підвищення конкурентоспроможності осіб з інвалідністю на ринку праці за рахунок здобуття практичних навиків роботи, створення умов для покращення матеріального стану осіб з інвалідністю.	виконавчий комітет (вказати назву органу місцевого самоврядування).	бюджет (вказати назву органу місцевого самоврядування) цільових страхових фондів, добровільних пожертвувань та інших джерел, передбачених законом					Покращення матеріального стану осіб з інвалідністю, вирішення проблеми соціальної підтримки громадян з числа осіб з інвалідністю територіальної громади, залучення осіб з інвалідністю до суспільно-корисного життя територіальної громади

Люди з інвалідністю потребують справедливого соціального захисту і створення таких умов життя, щоб успішно інтегрувати у суспільстві. А саме, програма трудової реабілітації осіб з інвалідністю є актуальною для вирішення даної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71// (дата звернення: 30.09.2019). – Назва з екрана.

2. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. // Відом. Верхов. Ради України (ВВР). – 1991. – № 876-ХІІ. – ст. 253 [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/> (дата звернення: 01.10.2019). – Назва з екрана.

3. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України від 21 червня 2001 р. // Відом. Верхов. Ради України (ВВР). – 2001. – № 42. – ст. 213 [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14//> (дата звернення: 01.10.2019). – Назва з екрана.

4. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 6 жовтня 2005 р. // Відом. Верхов. Ради України (ВВР). – 2006. – № 2-3. – ст. 36 [Електронний ресурс]. – Електронні дані. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15//> (дата звернення: 01.10.2019). – Назва з екрана.

Л. Савченко,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії

та методики дошкільної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

УДК 364.62-787.7-056.36

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Активне впровадження інклюзивного навчання вносить в практику повсякденного життя закладу освіти багато нових аспектів професійної діяльності педагогів з метою забезпечення сприятливих умов для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Потребують осмислення і означення ті напрямки і форми роботи, які сприяють насамперед комфортному включенню дітей з порушеннями психофізичного розвитку в навчальний процес, допомагають створити ситуацію взаємодії. Особлива роль в цьому процесі належить вихователю, вчителю, практичному психологу, соціальному педагогу освітнього закладу, їх професійним знанням, умінням формувати необхідні психолого-педагогічні компетентності.

В статті висвітлюються особливості психологічної підтримки дітей з особливими потребами в освітньому просторі; звертається увага на формування толерантності у

батьків, педагогів, усвідомлення індивідуальних особливостей розвитку і освітніх потреб дітей, способи налагодження комунікативної взаємодії в колективі однолітків.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, корекційна педагогіка, корекційно-компенсаторне навчання і виховання, сензитивний період.

The active introduction of inclusive education introduces many new aspects of the professional activities of teachers into the practice of everyday life of educational institutions in order to provide favorable conditions for the acquisition of education for children with special educational needs. Need to comprehend and identify those areas and forms of work that contribute primarily to the comfortable inclusion of children with disorders of psychophysical development in the educational process, help to create a situation of interaction. A special role in this process belongs to the educator, teacher, practical psychologist, social teacher of educational institution, their professional knowledge, ability to form the necessary psychological and pedagogical competencies.

The article highlights the peculiarities of psychological support of children with special needs in the educational space; Attention is drawn to the formation of tolerance in parents, educators, awareness of individual characteristics of development and educational needs of children, ways of establishing a communicative interaction in a group of peers.

Keywords: *psychological and pedagogical support, children with special educational needs, inclusive education, correctional pedagogy, correction-compensatory training and education, sensational period.*

Кожна дитина – особлива, це беззаперечно. Але все ж є діти, про яких говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей [5, с. 4].

Маючи рівні права на освіту, розвиток, участь у житті суспільства – в реальному житті, діти з особливими потребами нерідко позбавлені можливості реалізувати ці права. Одним з основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство, основою якої є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти [4, с. 13].

Актуальність проблеми полягає в тому, що педагоги, працівники психологічної служби повинні створити умови і надати допомогу в психологічній та соціальній адаптації, підготовці до повноцінного життя в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами. Адже навчання дітей з особливими потребами спільно з їхніми здоровими однолітками сприяє їх соціальній адаптації. Таке навчання є корисним також і для здорових дітей, бо вони вчаться розуміти проблеми інших, стають добрішими.

Освіта дітей з особливими потребами передбачає включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи вже з дошкільного віку.

Поняття «діти з особливими потребами» має в цілому узагальнений характер і конкретизує всіх дітей, чії потреби виходять за межі загальноприйнятих норм. Це стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп, але перш за все – дітей. Підтвердженням логічності використання цього терміну може слугувати твердження видатного дослідника, дефектолога Л. Виготського: «Тим часом зрозуміло кожному, що сліпа чи глухоніма дитина насамперед є дитина і вже потім – дитина особлива, сліпа чи глухоніма» [1, с. 85].

Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, що за основну мету ставить включення й збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті і, зокрема, передбачає навчання й виховання дитини з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. В основу психологічної моделі процесу інклюзії покладено принцип рівності. Діти всі рівні, незалежно їхніх від особливостей: фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних.

Новий, недостатньо усталений термін «діти з особливими освітніми потребами» пов'язаний з утвердженням принципів інклюзивної (інтегрованої) освіти виникає, як правило, у всіх країнах світу при переході від унітарного суспільства до відкритого громадянського, коли суспільство усвідомлює потребу відобразити в мові нове розуміння прав дітей з порушеннями у психофізичному розвитку на отримання освіти. Він використовується як у широкому соціальному, так і в науковому контексті. Підтверджуючи відмову суспільства від ділення людей на повноцінну більшість і неповноцінну меншість, новий термін закріплює зміщення акцентів в характеристиці цих дітей з недоліків, порушень, відхилень до норми на фіксацію їх потреб в особливих умовах і засобах освіти, що вказує на відповідальність суспільства за виявлення і реалізацію цих потреб.

Інклюзивна освіта в плані методології визнає, що всі діти – індивідууми з різними потребами в навчанні. Розробка нових підходів до викладання і навчання робить систему більш гнучкою для задоволення різних освітніх потреб, навчання стає більш ефективним. В результаті від зміни, які впроваджує інклюзивна освіта, виграють всі діти, не тільки діти з особливими потребами. В плані ідеологічному інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію дітей та забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але наразі створює особливі умови для дітей, що мають особливі освітні потреби; інклюзивної освіти забезпечує підтримку таких дітей у навчанні та досягненні успіху, що надає можливість для кращого життя.

Інклюзивна освіта – це своєрідна данина часу уваги та поваги до дітей з особливими потребами, чие існування робить наше суспільство добрішим, толерантнішим і просто нормальним людським суспільством, найвищим мірилом його суспільного прогресу. У сучасних суспільних науках існує здебільшого багато свідчень щодо підтримки існуючої багатоманітності, толерантності, мудрого прийняття і розуміння всіх недосконалостей, що переходить в значно більше – одностайність і одностайність у стабілізації розвитку всіх суспільних процесів. Це, власне, і є новий

гуманістичний підхід, у межах якого будується майбутнє вирішення проблем дітей з особливими потребами.

Як показує досвід роботи, тільки постійна стимуляція пізнавальної активності та створення умов для пізнавальної діяльності дітей з порушеннями розумового та фізичного розвитку сприяє зменшенню різниці між відхиленнями та нормою, забезпечує в подальшому успішну інтеграцію таких дітей у суспільство. Основними завданнями корекції психічного розвитку є, по-перше, корекція відхилень в психічному розвитку з урахуванням створення оптимальних можливостей та умов розвитку особистісного і інтелектуального потенціалу дитини, по-друге, профілактика небажаних негативних тенденцій особистісного і інтелектуального розвитку.

У межах даного дослідження важливим є аналіз робіт українських та російських вчених, таких як В. Бондаря, Л. Вавіної, Т. Власової, В. Засенка, Т. Ісаєвої, А. Колупаєва, М. Малофєєва, А. Мігалуш, Ю. Найда, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьова, Н. Софій, В. Феоктістової, Л. Шипіциної та ін. Аналіз наукових джерел переконує, що пошуки зарубіжних учених таких як А. Дусон, А. Мілверт, К. Кларк, Д. Мітчелл, С. Робсон, Т. Лормен, М. Крозьє, Д. Лупарт спрямовані на аналіз методології, теоретичних підходів та інноваційної термінології досліджуваної теми. У своїх роботах вчені дійшли висновку, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання психологічної, соціальної допомоги всіх учасників навчально-виховного процесу

Психологічні дослідження багатьох науковців свідчать, що більшості дітей з особливими потребами властиві суттєві проблеми, пов'язані із перебуванням у соціумі та навчанням. Вони відчують себе ізольовано, зневірюються у власних силах, їм властиві підвищена тривожність, роздратованість, емоційні розлади, переживають великий дефіцит соціальних контактів, стикаються із труднощами міжособистісних відносин, у міжособистісних стосунках спостерігаються підлеглі відношення, підвищена потреба у захисті, відповідальність за прийняття рішення найчастіше перекладається на оточуючих, у їхній мові домінують слова: самотність, нездатність, неспроможність, марність життя, занижена самооцінка, невпевненість у собі, втрачають впевненість у собі, в можливостях самореалізації, зокрема в особистісній сфері, створенні власної сім'ї і вихованні дітей.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами розглядається як цілісна діяльність, командна взаємодія (вихователів, помічників вихователів, практичного психолога, фахівців з корекційної педагогіки, медпрацівника, соціального педагога, батьків, вихователя-методиста, директора). Особливе місце в цій командній взаємодії належить корекційному педагогу, який забезпечує корекційно-компенсаторне навчання і виховання. Однак, педагогом, який найбільше співпрацює з особливою дитиною в умовах масового дошкільного закладу, є вихователь. Тому від його компетентності, обізнаності в особливостях психічного розвитку, завданнях, методиках і технологіях навчання, виховання і розвитку залежить успішна реабілітація такої дитини.

Реалії сьогодення свідчать про те, що освітня інтеграція дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади є найбільш ефективною для тих, хто завдяки ранній діагностиці та своєчасним корекційним заняттям наблизився до нормативних показників загального психічного і мовленнєвого розвитку. Відтак, незаперечним є той факт, що корекційна підтримка в дошкільному віці, який є сензитивним для розвитку багатьох вищих психічних функцій людини, надасть можливість максимально реалізувати реабілітаційний потенціал дитини з особливими освітніми потребами, інтегрованої в масовий навчальний заклад.

Сьомий рік життя для «особливої» дитини є роком підготовки до успішного навчання в школі (як правило, діти з відхиленнями психофізичного розвитку йдуть до школи з семирічного віку, щоб мати можливість більш плідно підготуватися до шкільного навчання, адже від того, наскільки успішним буде навчання, залежатиме її майбутнє) [2, с.244]. Тому на кінець дошкільного періоду значна увага приділяється формуванню в особливої дитини компетентності та базових якостей особистості (ініціативності, самостійності, комунікативності, довільності тощо) та формуванню психічних новоутворень, які складають структуру «шкільної зрілості».

Дитина з особливими потребами здатна вчитися, тобто засвоювати програму, яку пропонує їй дорослий, але лише в тій мірі, в якій вона адекватна її власним інтересам і можливостям, тобто якщо програма дорослого стає програмою самої дитини. При цьому потрібно враховувати, що розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я набагато більшою мірою, ніж розвиток їх однолітків, котрі нормально розвиваються, залежить від якості освітнього середовища, від змісту і характеру співробітництва, допомоги дорослого.

Для того, щоб підготувати особливу дитину до шкільного навчання, потрібно формувати у неї передумови успішного навчання: вміння зрозуміти завдання або інструкцію і самостійно нею керуватися, виконувати правила, долати труднощі, навички самостійності, вміння правильно реагувати на оцінку виконаного завдання, доводити розпочату справу до кінця.

Основними особливостями пізнавальної сфери дитини з психофізичними порушеннями є: недостатня сформованість мотиваційної сфери, недостатня концентрація і стійкість уваги, слабкість у розвитку моторики, просторові труднощі. Без спрямованої корекційної роботи наявні у дітей труднощі в подальшому можуть призвести до відсутності інтересу до навчання, зниження обсягу пам'яті, помилок запам'ятовування, труднощам в оволодінні письмом (дисграфії), читання (дислексії), слабкому оволодінні грамотою. Пріоритетними напрямками розвитку дитини з особливими потребами, які забезпечують наступність у навчально-виховній роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи, є особистісний соціально-моральний, емоційний, фізичний і моторно-руховий, пізнавальний і мовленнєвий розвиток дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Зважаючи на загальні та специфічні закономірності розвитку дошкільнят з відхиленнями психофізичного розвитку, вбачаємо за доцільне окреслити наступні

завдання педагогічного супроводу психофізичного і мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку:

- формувати компетентність дитини з особливостями психофізичного розвитку відповідно до оптимальних для цього віку основних показників;
- забезпечувати збагачення (ампліфікацію) розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах використання різних видів дитячої діяльності (ліплення, аплікація, малювання, конструювання, ручна праця, праця в побуті, а також дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові ігри); розвиток пізнавальної активності;
- забезпечувати пізнавальний розвиток дитини з особливими освітніми потребами, який значною мірою залежить від процесів, пов'язаних з переробкою та засвоєнням інформації (концентрація уваги, сприймання і запам'ятовування);
- продовжувати формувати мовленнєву і комунікативну компетентність дитини з особливими потребами;
- формувати готовність дитини до навчальної діяльності;
- формувати адекватну самооцінку висловлювань і вчинків, а також оцінку дитиною власних можливостей і досягнень у різних видах діяльності, розвивати самостійність; розвивати соціальні вміння: допомагати одне одному, співпрацювати, співчувати, підбадьорювати, брати на себе відповідальність, робити справи, корисні для всіх, з повагою і розумінням ставитися до особливостей людей [2, с. 243-244].

Першочергове завдання педагога та психолога – допомогти налагодити взаємодію дитини з особливими потребами з усіма учасниками освітнього процесу. Це цілісна діяльність, командна взаємодія (педагогів, батьків, практичного психолога, соціального педагога, медпрацівника), створення таких соціально-педагогічних умов, які сприятимуть внутрішньому управлінню індивіда, досягнення ним своїх цілей, реалізації різнобічних типів поведінки, гнучкої адаптації.

Психологічну готовність до взаємодії учасників формують шляхом проведення тренінгових занять, лекторіїв, семінарів, консиліумів, виступів, спрямованих на подолання упередженого ставлення до дитини з порушеннями психофізичного розвитку, руйнування міфів і стереотипів. Треба створити атмосферу безпеки, ситуації, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Тільки за таких умов людина може виявити себе нестандартно, по-новому, тобто творчо. Завдяки творчій адаптивній поведінці вона діє продумано, прагне до самостійності, гармонійності, а коли спрямовує свої зусилля на досягнення власних цілей, то діє продумано.

На підставі аналізу опрацьованої літератури можна робити висновки, що умовою забезпечення успішного педагогічного супроводу дітей є готовність закладу до роботи з дитиною, яка має особливі освітні потреби. Насамперед, це психологічна готовність педагога, яка передбачає наявність бажання допомогти такій дитині та її батькам. Вихователь має володіти спеціальними знаннями, вміннями і навичками, які дозволять йому створити ефективні умови для розвитку і навчання дитини з вадами психофізичного розвитку, забезпечити її активну участь у всіх видах діяльності та спілкування з дітьми групи; здійснювати адекватну просвітницьку роботу з батьками дитини, котра має певне порушення, та з батьками дітей з нормативним розвитком.

Також важливим є врахування того, що дитина з відхиленнями в розвитку не може продуктивно розвиватися без спеціально створеної ситуації успіху, відтак, потрібно постійно створювати педагогічні умови, за яких дитина зможе перенести засвоєні способи і навички в нову ситуацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологам: [Под ред. Т.А. Власовой.] – М: Педагогика, 1983. – с.256.
2. Дитина: Освітня програма для дітей віком від двох до семи років / Наук. кер. проектом: В.О. Огнев'юк; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, Н.І. Богданець-Білокаленко [та ін.]; нак. ред.: Г.В. Беленька, М.А. Машовець; Мін. освіти та науки країни, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, – К.: Київ. ун-т ім.Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
3. Мартинчук О.В. Основи корекційної педагогіки: [навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта»] / Олена Валеріївна Мартинчук. – 2-ге вид. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. – 288 с.
4. Обухівська А.Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. – Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 92 с.
5. Оленіч Т.М. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. Методичний посібник. – Берестівський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад», 2014 р., 43 с.

С. Шевченко,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 364.62-787.2-056.266

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

У статті розглядаються соціально-психологічні фактори, що впливають на внутрішню картину хвороби та обумовлюють ефективність реабілітації осіб з обмеженими можливостями. Робиться висновок, що сучасна реабілітація повинна мати комплексний, всебічний характер, основні принципи в реабілітаційній роботі з людьми з обмеженими можливостями повинні відповідати особистісноорієнтованій парадигмі.

Ключові слова: психологічна реабілітація, соціально-психологічні фактори, обмежені можливості, соціально-психологічна адаптація, психологічне реагування на хворобу.

The article discusses the socio-psychological factors that affect the internal picture of the disease and determine the effectiveness of the rehabilitation of persons with disabilities. It is concluded that modern rehabilitation should be comprehensive, comprehensive, the basic principles in the

rehabilitation work with people with disabilities should be consistent with the personality-oriented paradigm.

Keywords: *psychological rehabilitation, socio-psychological factors, limited opportunities, socio-psychological adaptation, psychological response to the disease.*

Психологічна реабілітація - система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для її розвитку та реалізації. Діяльність реабілітаційних установ на сьогоднішній день будується на наданні медико-соціальних, соціально-побутових, соціально-середових, соціокультурних, дозвілєвих, профорієнтаційних та профконсультаційних, психолого-педагогічних і соціально-психологічних послуг. На кожному етапі реабілітації психолог повинен брати активну участь [4]. Конкретні завдання і форми роботи психолога багато в чому визначаються типом реабілітаційної установи. Завданням психолога центрів (відділень) комплексної реабілітації є: визначення психологічного статусу інваліда; визначення індивідуального реабілітаційного потенціалу та інформування інваліда про перспективи реабілітації; первинна корекція неадекватних особистісних установок; формування активної позиції щодо участі в реабілітаційному процесі; визначення соціального статусу з урахуванням нових соціально-рольових можливостей, соціально-побутових умов і соціально-культурних запитів; визначення професійного статусу з урахуванням обмежень в цій сфері життєдіяльності і можливості навчання, перенавчання та можливості адекватного працевлаштування і адаптації до нової професії (місцем роботи); розробка психолого-педагогічних корекційних і розвиваючих програм, що сприяють підвищенню ефективності навчання (професійного навчання, перенавчання), особистісному зростанню учнів і соціально-психологічній адаптації; надання конкретної психологічної допомоги при зверненні інваліда або членів його сім'ї; розкриття перед інвалідом його прихованих потенційних можливостей, навчання навичкам комунікації, гнучкому адаптивному поведінці, виведення його на більш високий рівень соціальної активності і вмотивованості; динамічний контроль за процесом реабілітації і оцінка її ефективності [1, с.20-26].

На нашу думку, ефективність реабілітації людей з обмеженими можливостями багато в чому визначається соціально-психологічними факторами, зупинимося на деяких з них.

По-перше, тип соціально-психологічної адаптації особистості до існуючої ситуації. Так, наприклад, О. Холостова та Н. Дементьева виділяють чотири основні типи соціально-психологічної адаптації інвалідів до існуючої ситуації:

- активно-позитивна позиція - характернее прагнення пошуку самостійного виходу з ситуації, що супроводжується сприятливими соціально-психологічними особливостями особистості (достатньо високасамооцінка, задоволеність життям іт. п.);

- пасивно-негативна позиція - незадоволеність своїм положенням (разом з відсутністю бажання самостійно поліпшити його) супроводжується зниженою самооцінкою, психологічним дискомфортом, настороженням відношенням до

оточуючих, тривожністю, очікуванням катастрофічних наслідків навіть від побутових негаразд;

- пасивно-позитивна позиція, яка при об'єктивно незадоволеному соціально-економічному положенні і низькій самооцінці приводить в цілому до відносної задоволеності існуючою ситуацією і, як наслідок, відсутності бажання активно міняти її в кращу сторону. Ця позиція характерна для людей старших вікових груп;

- активно-негативна позиція, яка при психологічному дискомфорті і незадоволеності життям не заперечує бажання самостійно змінити своє положення, проте практичних наслідків це немає через ряд суб'єктивних і об'єктивних обставин. Така позиція характерна для інвалідів середнього віку [3, с.55-57], [2].

По-друге, серед особливостей особистості у формуванні внутрішньої картини хвороби особливу увагу слід звернути на вік людини з обмеженими можливостями. Так, наприклад, С. Попов вказує на те, що у дітей переважають не інформативна або вольова, а емоційна сторона реагування на захворювання. Страх, оточуючі дитину незнайомі люди, малозрозуміла маніпуляція, біль - ось що є основним в переживанні ними хвороби. При інвалідності в середньому, працездатному віці, на перший план виступає інформативний аспект - розуміння хворим перебігу захворювання і наслідків хвороби, при чому переважають не стільки побоювання за порушення здоров'я, скільки тривога за можливі соціальні наслідки захворювання, такі як зміна роботи та спеціальності, зменшення заробітку, встановлення групи інвалідності, розлад в сім'ї і таке інше. У літньому віці на перший план у внутрішній картині хвороби знов виступає її емоційна сторона - страх самотності та смерті. Віковий аспект формування внутрішньої картини хвороби повинен знати і враховувати кожний фахівець, який працює з данною категорією осіб [1].

По-третє, темперамент, що істотно впливає на внутрішню картину хвороби та результативність реабілітації. На думку С.Попова, реакція інвалідів на хворобу в значній мірі залежить від типу темпераменту.

Особи з сангвінічним темпераментом (сильний, урівноважений, рухливий тип) схильні недостатньо серйозно відноситися до захворювання, особливо на ранніх етапах захворювання, вони часто недооцінюють серйозність стану свого здоров'я і в результаті легко звикають з новою психологічною роллю хворого, легко звикають до нових обмежених можливостей, нової роботи, до людей, до ситуації, що створилася. Соціально-трудова реабілітація їх відносно нескладна і залежить в основному від типу течії і форми захворювання. Проте медико-фізичні реабілітаційні програми, що особливо вимагають наполегливості і завзятості в досягненні поставленої мети, виконуються ними не в повному обсязі, тому потребують своєчасного контролю зі сторони спеціалістів. Позитивною якістю осіб з сангвінічним темпераментом є їх рухливість, енергійність, уміння добре адаптуватися в складних життєвих ситуаціях.

Інваліди з холеричним темпераментом (сильний, неурівноважений тип з перевагою процесу збудження) у край важко переживають хворобу або інвалідність, оскільки вони ведуть до ломки звичного життєвого стереотипу, вони легко переходять від відчаю до невиправданого оптимізму. Неврівноваженість їх нервових процесів іноді

служить причиною конфліктів зі спеціалістами, проте план намічених реабілітаційних заходів вони виконують достатньо наполегливо. Адаптувавшись до ситуації хвороби і інвалідності, вони з великою енергією прагнуть подолати хворобу, залишаючись наполегливими, цілеспрямованими в досягненні поставленої мети. У проведенні заходів щодо соціально-трудової реабілітації наполегливі, хоча потребують своєчасної емоційної підтримки.

Особи з флегматичним темпераментом (сильний, урівноважений, інертний тип) звичайно спокійно зустрічають звістку про захворювання або встановлення групи інвалідності, емоційно як би не відчувши ситуацію. Вони мовчазні, своїми труднощами, проблемами, переживаннями не діляться. У важкій життєвій ситуації прагнуть максимально зберегти колишній життєвий стереотип, наполегливо лікуються, досягаючи завдяки цьому максимальних результатів у виконанні реабілітаційної програми. Проте їх професійна реабілітація у ряді випадків може бути ускладнена, оскільки вони не схильні до перенавчання, зміни роботи, способу життя і діяльності, у край важко переживають втрату колишніх можливостей і життєвої перспективи.

Найбільш складні для лікування і відновлення працездатності хворі з меланхолічним темпераментом (слабкий, неурівноважений, інертний тип). Вони у край важко переживають навіть незначне погіршення стану здоров'я, неухважність або нечуйність з боку персоналу. Дуже образливі, легко ранимі. При захворюванні, встановленні групи інвалідності впадають в паніку, схильні переоцінювати складність ситуації, що створилася. Легко втрачають віру в себе, свої сили та можливості реабілітації. Свої потенційні можливості оцінюють також у край низько, тому у них можуть виникати труднощі в реалізації реабілітаційних програм, лікувальних процедур, працевлаштування, в навчанні та перенавчанні. Недостатньо наполегливі в досягненні поставленої мети, насилу знаходять раціональний вихід з ситуації, що створилася, схильні до заглиблення в хворобу, формуванню іпохондричних надцінних установок, суїцидним спробам. При роботі з ними основним терапевтичним завданням є установка на формування у пацієнта реальної життєвої перспективи, підвищення віри в свої можливості, сприятливий результат захворювання, підвищену чуйність і увагу до нього [4].

По-четверте, істотну роль у формуванні внутрішньої картини хвороби та подальшої результативності реабілітаційної програми грає спрямованість особистості, що розкривається у почутті відповідальності. При високому почутті відповідальності за доручену справу, сім'ю, дітей хворий схильний долати свої патологічні відчуття, іноді ухилятися від лікування, дуже рано приступати до роботи. Знижене почуття відповідальності веде до того, що людина, навпаки, схильна використовувати розвинуте захворювання і дану життєву ситуацію, зокрема встановлення групи інвалідності, для особистої вигоди [5, с.301-307].

На основі оцінки впливу трьох факторів (природи самого соматичного захворювання, типу особистості, в якому найбільш важливу складову частину визначає тип акцентуації характеру, і ставлення до даного захворювання в референтній для

хворого групі) А. Личко і Н. Іванов розробили типологію психологічного реагування на хворобу. Типи об'єднані по блоках.

Перший блок типології включає типи ставлення до хвороби, при яких соціальна адаптація суттєво не порушується. Це гармонічний, ергопатичний та анозогнозичний типи.

У другий і третій блоки входять типи реагування на хворобу, які через захворювання характеризуються наявністю психічної дезадаптації.

Другий блок типології реагування на хворобу включає типи реагування переважно з інтрапсихічною спрямованістю: тривожний, іпохондричний, неврастенічний, меланхолічний і апатичний. Особливістю даної групи є те, що емоційно-афективна сфера відношень у хворих з цими типами реагування клінічно проявляється в дезадаптивній поведінці: реакції за типом дратівливої слабості, тривожності, пригніченого стану, «поринання» в хворобу, відмови від боротьби – «капітуляція» перед хворобою і т. д.

Третій блок включає типи реагування з інтерпсихічною спрямованістю. В цей блок входять типи з таким сенсibiliзованим ставленням до хвороби, яке в найбільшому ступені залежить від преморбідних особливостей особистості: сенситивний, егоцентричний, паранояльний і дисфоричний. Хворі з цими типами ставлення до хвороби при різних емоційно-афективних реакціях характеризуються дезадаптивною поведінкою, яка призводить до порушення їх соціального функціонування.

Слід відзначити, що ставлення до хвороби охоплює всі характеристики, які притаманні психологічним ставленням, і включає в себе когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент містить знання про хворобу, її усвідомлення, розуміння її ролі і впливу на життєве функціонування хворого, передбачуваний прогноз. Емоційний компонент – це відчуття і переживання хвороби і всієї ситуації, що з нею пов'язана. Поведінковий компонент – це пов'язані з хворобою реакції, які сприяють адаптації або дезадаптації до неї і вироблення певної стратегії поведінки в життєвих ситуаціях у зв'язку з хворобою (прийняття або неприйняття ролі хворого, активна боротьба з хворобою, ігнорування, песимістична установка і т. д.) [6].

Отже, сучасна реабілітація повинна мати комплексний, всебічний характер, з урахуванням всіх факторів, що обумовлюють її ефективність. Основні принципи в реабілітаційній роботі з людьми з обмеженими можливостями повинні відповідати особистісноорієнтованій парадигмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева О. С. Принципи формування та реалізації індивідуальної програми реабілітації інваліда / О. С. Андреева // Медико-соціальна експертиза та реабілітація. - 2000. - № 4. - С. 20-26.
2. Березін Ф. Б. Психологічна і психофізіологічна адаптація людини / Ф.Б. Березін. - Л.: Медицина, 1988. - 368 с.

3. Дементьєва Н.Ф. Психосоціальна реабілітація інвалідів / Н.Ф. Дементьєв, Б.А. Сірнікова, В.С. Ларіонова// Вісник Всеросс. товариства фахівців з медико-соціальної експертизу, реабілітація и реабілітаційної індустрії. – 2008. - №4. - С.55-57.

4. Кабанов М.М. Психосоціальна реабілітація та соціальна психіатрія / М.М. Кабанов. - СПб., 1998.

5. Купрєєва О. І. Методика діагностики ставлення до іншого людей з інвалідністю /О.І. Купрєєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. - К.: Університет "Україна", 2004. - С. 301-307.

6. Личко А. Е. Психопатія і акцентуація характеру /А.Е. Личко. - Л.: Медицина, 1993. - 256 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

І. Олійник,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології
Університету ім. Альфреда Нобеля

378.091.2:364-43

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті порушено питання професійної підготовки соціальних працівників у закладі вищої освіти. Здійснено ґрунтовний аналіз соціально-психологічної та педагогічної літератури щодо означеної проблеми. Виокремлено основні фактори, що детермінують проблему професійної підготовки фахівців соціальної сфери. Визначено шляхи оптимізації та підвищення рівня ефективності формування професійної готовності фахівця з соціальної роботи до майбутньої діяльності.

Ключові слова: соціальна робота, професійна підготовка, соціальний працівник, професійна діяльність.

In article the issue of vocational training of social workers in institution of higher education is touched. The thorough analysis of social and psychological and pedagogical literature on designated problems is carried out. The major factors determining a problem of vocational training of experts of the social sphere are allocated. Ways of optimization and increase in level of efficiency of formation of professional readiness of the specialist in social work for the forthcoming activity are defined.

Keywords: social work, vocational training, social worker, professional activity.

Погіршення соціально-економічного стану окремих категорій осіб, інтенсифікація міграційних процесів, стан напруги через бойові дії в країні, зміна життєвого устрою призводять до нівелювання морально-ціннісних аспектів поведінки, виникнення психологічного дискомфорту.

З огляду на це актуалізується діяльність державних соціальних служб, оскільки соціально-психологічна допомога є потужним засобом стабілізації суспільних процесів у цілому та домінуючим механізмом підтримки окремої особистості або соціальної групи.

Ґрунтовний аналіз соціально-психологічної та педагогічної літератури дав змогу виявити значну кількість досліджень, присвячених різноманітним аспектам професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

У дослідженні В. Сизикової [5] висвітлюється характеристика компонентів, показників і рівнів сформованості професіоналізму майбутніх соціальних працівників; О. Бацилева [1] звертається до питання психологічних аспектів підготовки соціальних працівників; Г. Скачкова [6] досліджувала особливості сучасної

професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах; теоретичні питання підготовки до професійної мобільності майбутніх фахівців соціальної сфери розкрито у наукових розвідках Г. Рідкодубської [3]; І. Савельчук [4] досліджує інноваційні тенденції підготовки соціальних працівників в сучасних умовах; К. Олійник [2] звертається до проблеми підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної діяльності; у дослідженнях О. Файчук [7] розкрито суть, ознаки та особливості професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Незважаючи на достатню кількість наукових доробок щодо проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників питання підготовки висококваліфікованого, конкурентоздатного фахівця у сфері соціальної роботи залишається актуальним та вимагає перегляду змісту підготовки, пошуку оптимальних шляхів та інноваційних моделей формування їх професіоналізму.

Проблема підготовки фахівців соціальної сфери обумовлена рядом факторів.

У першу чергу варто відзначити, що соціальна робота має поліфункціональний зміст та міждисциплінарний характер, оскільки детермінує необхідність оволодіння майбутніми фахівцями системою знань, необхідних для пошуку оптимальних закономірностей, методів, принципів та технологій у процесі вирішення соціальних проблем особистості або групи, реалізації усіх функцій професійної діяльності.

Другим фактором виступає інтегративний характер соціальної роботи, оскільки фахівцям зазначеної сфери доводиться працювати з різними категоріями клієнтів, а, отже, з різними запитами особистості та групи в цілому. Це вимагає дотримання багатоаспектного та широкопрофільного підходу в змісті професійної підготовки, формування спеціальних знань відповідно до специфіки та потреб певної категорії клієнтів.

Третім фактором доцільно виокремити недостатнє орієнтування на практичну складову професійної діяльності, яка є важливим компонентом становлення фахівця соціальної сфери, оскільки саме технологічна підготовка може забезпечити формування навичок соціально-психологічного аналізу, соціально-психологічної діагностики умов життєдіяльності клієнта, прогнозування і виявлення тенденцій розвитку соціальних процесів, оптимального вибору діагностичного, превентивного, корекційного та реабілітаційного інструментарію.

Четвертим фактором визначаємо відносно молодий вік соціальної роботи як спеціальності в Україні, наявність протиріч, що стосуються наукового статусу соціальної роботи як професії, та відсутність єдиного підходу щодо системи підготовки соціальних працівників.

Орієнтиром для підготовки фахівців із соціальної роботи в університеті імені Альфреда Нобеля є освітньо-професійна програма «Психосоціальна допомога та реабілітація».

Структура програми передбачає оволодіння знаннями щодо основ соціальної роботи, психосоціальної допомоги та реабілітації, соціального обслуговування при наданні послуг клієнтам; використання соціально-педагогічних, медико-соціальних та соціально-психологічних методів і технологій у практиці соціальної роботи.

Професійні стандарти підготовки фахівців соціальної сфери передбачають оволодіння студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» знаннями соціально-психологічного змісту в межах вивчення таких навчальних дисциплін як «Вступ до спеціальності», «Соціальна психологія», «Деонтологія соціального працівника», «Основи наукового дослідження соціальних проблем», «Консультавання і коучингова технологія в соціальній роботі», «Технології соціальної роботи», «Професійна майстерність соціального працівника» тощо.

У результаті вивчення зазначеного блоку дисциплін майбутні фахівці набувають професійних знань щодо соціально-психологічних особливостей різних груп клієнтів та отримують траєкторію побудови найбільш ефективних способів соціальної взаємодії з суб'єктами майбутньої діяльності.

У процесі фахової підготовки ставиться акцент на інноваційній та креативній соціальній роботі, забезпечується компонента практико-орієнтованих дисциплін, превалює оволодіння превентивними та коучинговими навичками, методами психосоціальної допомоги та реабілітації, здійснюється формування стійких мотивів професійної діяльності, основаних на гуманістичній, морально-етичній орієнтації особистості.

Майбутню діяльність соціального працівника розглядаємо як професійну активність, спрямовану на формування ситуації соціального розвитку клієнта, підтримання його життєздатності та соціальної суб'єктності, профілактику, корекцію та реабілітацію, забезпечення мобілізації самозахисних механізмів особистості з урахуванням внутрішніх і зовнішніх ресурсів та середовища.

Ефективність формування професійної готовності до діяльності фахівця з соціальної роботи детермінована реалізацією певних складових (рис. 1):

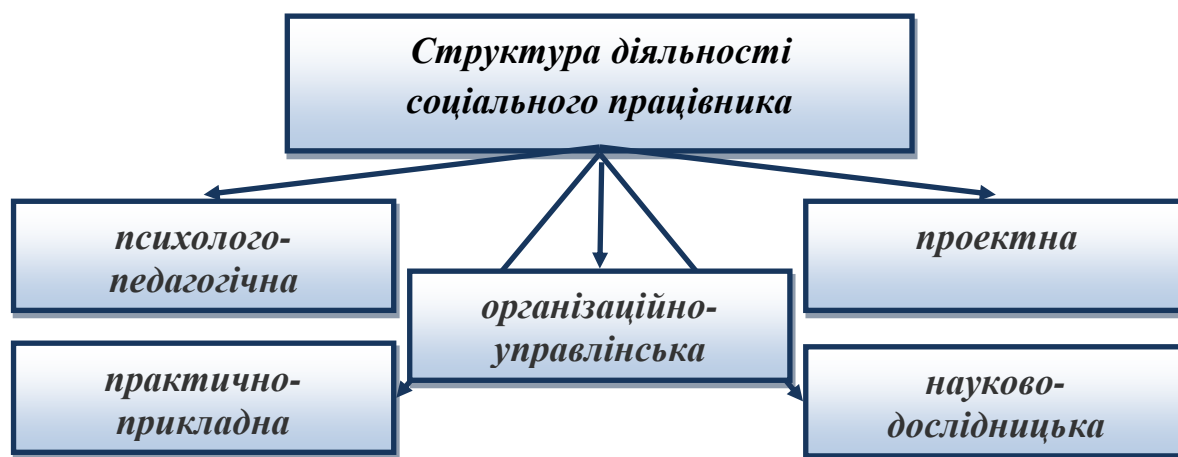


Рис. 1. Структура діяльності соціального працівника

– психолого-педагогічна діяльність (знання з психології та педагогіки, розуміння загально-психологічних, диференційно-психологічних, соціально-психологічних аспектів діяльності);

– організаційно-управлінська діяльність (здатність до розробки стратегії реалізації довгострокових, середньострокових та короткострокових соціальних програм та

проектів, спрямованих на розв'язання проблем окремої особистості або групи, які потребують соціальної реабілітації);

– проектна діяльність (розробка та реалізація соціальних проектів для вирішення актуальних завдань соціальної реабілітації та корекції окремої особистості або груп відповідно до соціального замовлення та запитів державної соціальної політики);

– практично-прикладна діяльність (аналіз соціальної ситуації, розробка та впровадження технологій, що стимулюють суб'єктів, які втратили соціальний статус або потребують соціальної реабілітації, до активної діяльності щодо подолання важкої життєвої ситуації);

– науково-дослідницька діяльність (самостійне дослідження та критичний аналіз основних тенденцій розвитку теорії та практики соціальної роботи, підготовка наукових публікацій з проблем соціальної реабілітації).

Таким чином, невизначеність та нестабільність соціальної ситуації створюють нові стимули та можливості для зростання ролі професійної підготовки соціальних працівників.

Резюмуючи зазначене вище, підкреслимо, що в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери важливо оптимізувати практичну спрямованість дисциплін, використовувати інтерактивні методи та форми навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацилева О.В. Психологічні аспекти підготовки соціальних працівників / О.В. Бацилева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2014. - Вип. 2.12. - С. 30-35. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2_12_8.

2. Олійник К.С. Професійна мобільність як складова підготовки працівників соціальної служби / К. С. Олійник // Молодий вчений. 2016. - № 10. - С. 273-276. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_10_64.

3. Рідкодубська Г.А. Педагогічна система підготовки до професійної мобільності майбутніх працівників соціальної сфери / Г. А. Рідкодубська // Молодий вчений. - 2018. - № 8(1). - С. 172-175. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_8%281%29_41.

4. Савельчук І.Б. Підготовка соціальних працівників за сучасних умов: інноваційні тенденції / І. Б. Савельчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки. - 2016. - Вип. 1. - С. 120-125. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_1_225.

5. Сизикова В. Характеристика компонентів, показників і рівнів сформованості професіоналізму майбутніх соціальних працівників / В. Сизикова // Теорія і практика управління соціальними системами. - 2018. - № 1. - С. 14-25. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2018_1_4.

6. Скачкова Г.С. Особливості сучасної професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах / Г.С. Скачкова // Вісник НТУУ «КПІ».

Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2016. – № 3 (48). – С. 128–133.

7. Файчук О. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників / О. Файчук // Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. - 2012. - Вип. 10. - С. 299-302. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_65.

А. Нагорна,

старший лаборант кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.091.2:364-43]:613.88

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ СЕКСУАЛЬНОЇ ОСВІТИ

В статті висвітлено питання щодо статевого виховання та сексуальної просвіти та підготовки фахівців соціальної сфери до роботи в системі сексуальної освіти. Визначено актуальність, умови та етапи становлення сексуальної освіти в світі та Україні. Висвітлено досвід підготовки фахівців з сексуальної освіти у Швеції. Визначено основні завдання фахівців, що здійснюють статеве виховання та сексуальну просвіту в системі сексуальної освіти.

Ключові слова: сексуальна освіта, сексуальна просвіта, статеве виховання.

In the article denoted questions of sex upbringing, sex enlightenment and social sphere specialist's preparation to work in the system of sex education. Defined actuality, conditions and steps of sex education formation in the world and Ukraine. Denoted experience of sex education specialist's preparation in Sweden. Describes the main purposes of specialists carrying out sex upbringing and sex enlightenment in the system of sex education.

Keywords: sex education, sex upbringing, sex enlightenment.

Сьогодні сексуальна освіта займає далеко не перше місце в системі порівняльно-педагогічних досліджень. Нажаль, до теми статевого виховання ледь торкаються окремі уроки зі шкільної програми. Особлива увага до проблем сексуальної освіти в Україні сьогодні зумовлена кількома причинами, серед яких найважливіші такі:

- прискорений розвиток дітей (акселерація);
- низький рівень обізнаності неповнолітніх з питань статевої сфери, низька якість і сумнівні шляхи отримання такої інформації (однолітки, засоби масової інформації тощо);
- сексуальність підлітків та пов'язані з нею проблеми (репродуктивне здоров'я, ризикова поведінка, інфекції, що передаються статевим шляхом, у тому числі ВІЛ, незапланована вагітність);
- нехтування більшістю неповнолітніх моральними цінностями та ін.

В умовах сучасної інформатизації, вільного доступу до мережі Інтернет та величезної кількості відкритих джерел підлітки мають всі умови, для того, щоб самостійно задовольнити свій інтерес стосовно питання сексу. Негативними аспектами є те, що по-перше, на тлі постійного прогресу і розвитку всіх сфер людського буття, підлітки не вважають за потрібне прислуховуватися до думки вчителів, психологів та педагогів, вважаючи їх «не осучасненими», а батькам простіше уникати теми сексу; по-друге, підлітки не так гарно володіють вміннями аналізування та систематизації інформації та фактчекінгу.

В наш час, коли відбувається зміна пріоритетних соціальних та моральних цінностей молоді необхідним є формування в них відповідального ставлення до свого життя, здоров'я, готовності до створення сім'ї тощо. Важливим є спрямування роботи фахівців на: об'єднання зусиль педагогів соціальних, психологів, вчителів, батьків для розв'язання завдань статевого виховання; дотримання норм шлюбно-сімейних стосунків, використання у виховній практиці сучасних форм роботи щодо статевого виховання, формування в молоді орієнтації на шлюб, сім'ю та відповідальне батьківство.

Сучасні соціально-економічні та політичні перетворення породжують суперечності між вимогами до статевого виховання молоді й неспроможністю більшості соціальних інститутів (сім'ї, закладів освіти тощо) повноцінно виконувати свої виховні функції. Тому формування статевої культури особистості сьогодні є проблемою як психолого-педагогічною, так і загальнодержавною [2; с. 28].

Актуальність проблеми сексуальної освіти та статевого виховання зумовлена також некомпетентністю фахівців, педагогів та батьків стосовно питань сексуальної освіти, що призводить до відсутності ранньої орієнтації на виконання соціальної ролі в житті (батька, матері, дружини, чоловіка).

Освіта як соціальний інститут – це одна з підструктур суспільства. Накопичення та передача досвіду культури й цивілізації разом зі зростанням наукового знання стали не лише функцією суспільства, а й запорукою його розвитку. Сьогодні освіта розглядається як основний чинник формування суспільства й держави, науки та культури.

За визначенням ЮНЕСКО, сексуальна освіта – це процес викладання тем, що пов'язані зі статевими розвитком та сексуальними стосунками, які будуються на відповідному віковому та культурному підході, забезпечуючи передавання об'єктивної та реальної інформації і надаючи змогу осмислювати власні погляди та цінності пов'язані з різними аспектами сексуального життя [3; с. 63].

Одним з основних компонентів сексуальної освіти є статеве виховання дітей та молоді. У широкому сенсі термін «статеве виховання» означає вплив середовища на психосексуальний розвиток і формування індивіда. Його впливи не завжди передбачувані, заплановані чи бажані. У вузькому сенсі статеве виховання – це процес систематичного, свідомо запланованого і здійснюваного, орієнтованого на певний кінцевий результат, спрямованого впливу на психічний і фізичний розвиток хлопчика (чоловіка) і дівчинки (жінки) для оптимізації їх особистісного розвитку та діяльності в

усіх пов'язаних з відносинами статей сферах життя. У цьому сенсі статеве виховання, як і взагалі виховання, передбачає наявність усвідомлених цілей, відповідних їм програм і методів, конкретних відповідальних виконавців.

Другим компонентом сексуальної освіти є сексуальна просвіта як поширення знань про фізіологію і психологію статі, психосексуальні процеси й відносини. Вона може бути структурно пов'язана і з соціалізацією, і з вихованням. Так, отримання знань з випадкових спостережень, спілкування з однолітками, знайомства з художньою або спеціальною літературою слід розглядати як сексуальну просвіту [1; с. 84].

Питаннями підготовки молоді до дорослого життя через систему діяльності фахівців щодо впливу на статеву свідомість займалися вчені В. Васютинський, М. Боришевський, через формування сексуальної поведінки – Т. Говорун, Т. Гурлева, через формування фізіологічних аспектів статевої просвіти – В. Каган, Д. Колесов, А. Хрипкова, І. Юнда. Крім того, зроблена спроба вивчення аспектів педагогічного керівництва процесом статевого виховання учнів – О. Главацька [1; с. 32].

Про впровадження сексуальної освіти почали казати ще у XIX ст. У 1892 році Національна освітня асоціація у США заявила, що сексуальна освіта є неодмінним складником навчальних програм, а у 1899 році їх підтримав Конгрес батьків і вчителів. У 1886 році з'явилася книжка австрійсько-німецького психіатра й одного з основоположників сексології Рихарда фон Крафт-Ебінга «Сексуальна психопатія». У цій праці автор докладно описав і вперше запровадив поняття садизму та мазохізму. І хоча він писав переважно латинською мовою, щоб його могли зрозуміти і прочитати лише лікарі, в Англії його книжку різко засудили за «розголошення брудного й огидного матеріалу перед лицем довірливого суспільства». Саме неготовність соціуму говорити про секс та сексуальну освіту відверто та брак досліджень надовго загальмували реалізацію сексуальної освіти. Шкільна програма передбачала лише розмови про інтимну гігієну та стриманість [4].

Засновниками сексуальної освіти, як такої, в світі можна вважати шведів. У Швеції її запровадили з 1921 року для закладів загальної середньої освіти, а з 1942 року – для решти закладів. Більш відверто про секс почали говорити після Другої світової війни. Як і в позаминулому столітті, це було спричинено страхом перед епідеміями хвороб, які передаються статевим шляхом, а також депопуляцією населення. Проте знамениті книги Альфреда Кінсі «Статева поведінка чоловіка» (1948) і «Статева поведінка жінки» (1953) зазнали нищівної критики і вважалися руйнівними для суспільної моралі. Своєю чергою, навчальні програми з біології розширилися на вивчення репродуктивних процесів у тваринному й рослинному світі. Крім того, 1950–1960-ті роки ознаменувалися розквітом освіти за статевою ознакою. Вважалося, що сексуальна освіта потрібна здебільшого жінкам, адже їхнє майбутнє полягало у виконанні ролей дружини, матері, коханки. Тому сексуальну освіту отримували переважно дівчата. Спеціально для них в американських коледжах упроваджували заняття, на яких вони ділилися інтимним досвідом та обговорювали особисті проблеми [3; с. 51].

Питання про сексуальну освіту в нашій країні постало з 1962 року. У створеному при Академії педагогічних наук СРСР секторі «етично-естетичних проблем статевої освіти» займалися переважно пропагандою сексуального утримання до 20–25 років та залякуванням підлітків середньовічними міфами про мастурбацію.

Більш активні зміни в питанні сексуальної освіти сталися протягом 1970–1980-х років. Насамперед цьому посприяла сексуальна революція. У цей час досліджували сексуальність як таку, гендерні ролі чоловіка й жінки в суспільстві. У школах почали приділяти увагу і психоемоційному складнику стосунків. В 1983 році рішенням Міністерства освіти СРСР у шкільній програмі з'явилися курси «Гігієнічне і статеве виховання» для восьмих класів та «Етика і психологія сімейного життя» для дев'ятих-десятих класів. Проте підхід залишався зумовлений пропагандою утримання від сексу поза шлюбом, обмаль інформації про контрацепцію тощо. Ще один переламний момент в історії сексуальної освіти – епідемія СНІДу. Однак із розвитком медицини страх перед СНІДом трохи спав, і сексуальна освіта вкотре відійшла на другий план [3; с. 59].

У 1994 році Міжнародна організація з охорони здоров'я провела в Каїрі міжнародну конференцію з питань населення й розвитку, де чи не вперше було досягнуто консенсусу щодо глобальної концепції репродуктивного здоров'я, яка охоплювала й сексуальну освіту. Відтоді підхід до розуміння сексуальності і статевих стосунків змінився. Стало зрозуміло, що людина ХХІ століття більше не ототожнює секс із продовженням роду, як це було ще наприкінці ХХ століття. У 2009 році у ЮНЕСКО створили «Посібник зі статевої освіти». Відповідно до нього сексуальну освіту визначають так: адаптований до вікових і культурних особливостей підхід до навчання про секс і стосунки, що передбачає надання вірогідної, реалістичної і неупередженої інформації. Передбачається, що посібник використовуватимуть для розробки навчальних програм із сексуальної освіти. Автори також підкреслюють, що заклади освіти мають перетворитися на місця довіри, де діти почуватимуться в безпеці і зможуть розраховувати на підтримку [3; с. 63].

Основними аргументами на користь впровадження сексуальної освіти досі залишаються її превентивне значення для небажаних вагітностей, зниження ризикованості сексу і статевих інфекцій. Сьогодні питання сексуальної освіти залишається відкритим для більшості держав.

Професійна кваліфікація фахівця соціальної сфери, як організатора виховного простору та виховної роботи в напрямку сексуальної освіти, має особливе значення, адже здійснення завдань статевого виховання можливе лише за умови високої компетентності фахівця у цих питаннях.

Аналізуючи професійну готовність педагогів до здійснення статевого виховання учнів, варто зупинитися на їх підготовці у Швеції, країні, яка має найнижчі показники підліткових вагітностей та початку статевого життя серед неповнолітніх у європейському регіоні. Як з'ясовано, з 2001 року в Швеції відбулася реформа педагогічної освіти, за якою підготовка фахівців складається з трьох циклів:

1. загальна освіта (АУО), що складає 90 кредитів, й містить як міждисциплінарні курси, а також курси, пов'язані з навчанням і суспільства в цілому;
2. спеціальність – на загальну суму 60 кредитів та складається в основному з традиційних тематичних досліджень;
3. спеціалізація (зі змінною кількістю кредитів) сприяє поглибленню знань в конкретній галузі або розширенню знань через вивчення суміжних дисциплін.

У Швеції існує два типи спеціалізації на вибір: з поглибленням та з розширенням. Розширення у спеціалізації забезпечується через більш широкі можливості пізнання в необхідній сфері. Зокрема, професійну підготовку у сфері сексуальної освіти майбутні фахівці Швеції отримують в ході здобуття загальної освіти та розширенням через спеціалізацію «Сексуальна освіта та відносини». Важливою умовою для повноцінної підготовки цієї категорії фахівців вважають за необхідне включати знання статевознавчого характеру у зміст навчальних дисциплін, що вивчаються [4].

Узагальнюючи, можна визначити основні завдання фахівця у системі сексуальної освіти:

- сприяти формуванню зрілої гармонійної особистості;
- формування у підлітків та молоді обох статей основних навичок спілкування та взаєморозуміння, а також здатності приймати усвідомлені рішення;
- забезпечення підлітків необхідною грамотною інформацією, яка допоможе їм адаптуватися до змін у період статевого дозрівання, пройти з найменшими психологічними втратами цей непростий етап дорослішання, досягти психологічного комфорту;
- здійснення профілактики психосоціальної дезадаптації, закладання основ адекватної статевої соціалізації підлітків;
- збереження репродуктивного здоров'я підлітків за допомогою методів виховання і просвіти;
- здійснення профілактики незапланованої вагітності та інфекцій, що передаються статевим шляхом, ВІЛ;
- формування у підлітків та молоді здорового способу життя, позитивного ставлення до планування сім'ї та відповідального батьківства.

Успішність статевого виховання визначається узгодженістю зусиль широкого кола педагогів між собою з наявною та проєктованою психосексуальною культурою [1; с. 69].

В сучасних закладах освіти практично не готують кваліфікованих кадрів, які б були ґрунтовно ознайомлені з основами психогієни статевої відносин і статевого виховання, закономірностями проявів сексуальної поведінки у співвідношенні віковим особливостям, які б змогли вчасно виявляти, правильно діагностувати та корегувати поведінку неповнолітніх схильних до статевої деморалізації, провадити профілактичну роботу в цьому напрямі. Досі не створено системи цілеспрямованої підготовки фахівців для роботи зі статевого виховання та сексуальної просвіти підлітків, як і не має єдиної державної програми, а інші культурно-масові заходи фактично не відповідають освітній і медичній моделям роботи щодо статевого виховання та просвіти, а також профілактики девіантної поведінки неповнолітніх.

Отже, сьогодні, у світі сексуальна освіта впроваджується у швидкому темпі. Нажаль, в Україні відчувається недостатність фахівців, які відповідають міждисциплінарним сучасним вимогам науки та практики, які здатні розробляти і впроваджувати навчальні програми статевого спрямування. Проте розв'язання зазначених недоліків можливе за умов введення в навчальних процес вищої школи системи професійної підготовки фахівців соціальної сфери до статевого виховання дітей, а також розробки та впровадження програм, курсів, спецкурсів, постійно діючих семінарів, студій, соціально-педагогічних тренінгів тощо, спрямованих на підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лещук Н. О. Статеве виховання і репродуктивне здоров'я підлітків та молоді : навч. посіб. / Н. О. Лещук, Ж. В. Савич, О. А. Голоцван, Я. М. Сивохоп. – К., 2014. – 136 с.
2. Репродуктивне здоров'я та відповідальна поведінка учнівської молоді. Посібник для тренера. Видання друге, оновлене. – Київ: Благодійний фонд «Здоров'я жінки і планування сім'ї», 2018.
3. International technical guidance on sexuality education: an evidence-informed approach for schools, teachers and health educators. *Paris: UNESCO, 2009.* 124 p.
4. Michael Reiss. A brief history of sex education [електронний ресурс]: <https://www.open.edu/openlearn/body-mind/health/health-studies/brief-history-sex-education>

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ І СФЕРИ ОСВІТИ

О. Бородіна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-реабілітаційних технологій
Житомирського економіко-гуманітарного інституту
ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

УДК 374.091

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ - ВИМОГА СЬОГОДЕННЯ

Стрімкий розвиток суспільства диктує людству нові вимоги і до освіти. Сьогодні вже недостатньо після закінчення загальноосвітнього навчального закладу отримати вищу освіту. Отриманні знання і вміння, за короткий проміжок часу, стають застарілими. Тому отриманий багаж знань і вмінь необхідно регулярно оновлювати і поповнювати. Освіта впродовж всього життя і є результатом вирішення даної проблеми. В статті зазначено, що саме прийнято вважати освітою впродовж життя (формальне, неформальне і спонтанне навчання). Визначено пріоритети розвитку навчання впродовж усього життя.

Ключові слова: *молодь, освіта, безперервність, формальність, неформальність, спонтанність.*

The rapid development of society dictates to mankind new requirements for education. Today, after graduating from a general educational institution, it is not enough to get a higher education. The acquired knowledge and skills become obsolete in a short period of time. Therefore, the acquired knowledge and skills should be regularly updated and replenished. Lifelong education is the result of solving this problem. The article states what exactly is considered education throughout life (formal, non-formal and spontaneous learning). Priorities for the development of lifelong learning are identified.

Keywords: *youth, education, continuity, formality, informality, spontaneity.*

Освіта завжди була і є своєрідним гарантом розвитку суспільства в майбутньому. Рішення сьогоденішніх соціально-економічних завдань розвитку держави завтра буде виконуватися випускниками шкіл та університетів. Тому для виконання даних завдань нам необхідно вже зараз замислитися над тим, як розвивати систему освіти, щоб наше підростаюче молоде покоління усвідомило важливість даної діяльності для подальшого майбутнього і зрозуміли, що успіх і благополуччя їх самих і всього суспільства залежить від якості здобутих ними знань, умінь і навичок.

У зв'язку з тим, що відбувається трансформація економіки, потрібно переглянути роль освіти не тільки як фактора економічного зростання, але і як фактора людського розвитку і формування людського потенціалу. Тим більше, що в силу змінених

соціальних вимог до системи освіти її модернізація повинна йти в ногу з реформами, проведеними в інших соціально-економічних сферах. Освіта має стати загальнонаціональним пріоритетом в епоху індустріально-інноваційного розвитку суспільства.

У працях багатьох відомих світу науковців неодноразово висвітлювалися загальнотеоретичні питання з приводу реалізації різних складових концепції навчання протягом усього життя [1; 3]: Н. Бібік, С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, Г. Кузнецов, Т. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоева, Т. Ткач, О. Чалий та ін.

Свого часу А. Макаренко говорить: “Учні вибачать вчителю і суворість і різкість, але не вибачать поганого знання своєї справи” [2]. Це твердження стосується не лише педагогічної праці, а й всіх сфер нашої життєдіяльності. З плином часу отримані раніше знання і вміння необхідно оновлювати і поповнювати для того, щоб завжди залишатися фахівцем з високим рівнем професійної компетентності та бути конкурентно спроможним на ринку праці.

Концепція навчання протягом усього життя має велику актуальність не тільки для розвинених держав світу, а й для країн з перехідною економікою, де стрімко змінюються моделі життя як суспільства в цілому, так і кожної особистості окремо. Масштаби і динаміка змін, що відбуваються вимагають досконалого і нового підходу до освіти і навчання, заснованого на безперервності, універсальності і врахування потреб людей.

Під навчанням протягом усього життя прийнято розуміти цілеспрямоване навчання, яке здійснюється на постійній основі для вдосконалення, розвитку і підвищення рівня знань, умінь і компетенцій та сприяє особистісному і соціальному розвитку і працевлаштуванню.

До навчання протягом усього життя прийнято відносити: формальне навчання, неформальне навчання і спонтанне навчання (неофіційне).

Формальне навчання здійснюється в освітніх навчально-виховних установах і закінчується присвоєнням відповідного свідоцтва, атестата або диплома. Сьогодні формальне навчання є пріоритетнішим серед інших типів навчання, визначає порядок надання освітніх послуг і накладає відбиток на те, що конкретно необхідно вважати навчанням.

Неформальне навчання здійснюється в структурах додаткової освіти та професійного навчання і, як правило, не веде до отримання офіційно визнаного свідоцтва. Неформальне навчання, здійснюється поза школою, коледжами та закладами вищої освіти, тому її не вважають справжньою освітою, і її результати часто недооцінюються. Принципи освіти протягом усього життя дозволяють переосмислити ставлення до неформальної освіти. І визнати її місце в загальному освітньому контексті.

Спонтанне навчання (неофіційне) розглядається як природний компонент різноманітних повсякденних життєвих ситуацій. Спонтанне навчання включає і

самонавчання, тому зазвичай воно повністю випадає із загальної системи освіти, незважаючи на те, що воно є найдавнішою формою передачі знань і умінь і продовжує залишатися основою навчання в ранньому дитинстві. Спонтанне навчання забезпечує безліч можливостей для навчання і може стати важливим джерелом методологічних інновацій в освіті. Прикладом такого навчання може бути привернення уваги батьків до розвитку у дітей життєво важливих навичок (самостійності прийняття рішень, забезпечення власної безпеки, збереження здоров'я).

Навчання протягом усього життя включає в себе формування активних громадян, особистісну самореалізацію, соціальну гармонізацію, а також аспекти, пов'язані з професійним навчанням і зайнятістю.

Пріоритети розвитку навчання впродовж усього життя включають в себе: доступність навчання протягом життя для всіх громадян, незалежно від віку, при цьому особливу увагу приділяється особам з особливими освітніми потребами, особам, які не беруть участь в навчанні і освіті, мігрантам; надання можливостей здобувати і вдосконалювати базові знання і вміння в таких областях, як інформаційні технології, іноземні мови, технологічна культура, підприємницькі і соціальні вміння; підготовку і підвищення кваліфікації викладачів для розвитку навчання впродовж життя; ефективну оцінку і визнання офіційних кваліфікацій, поряд з неформальним і неофіційними навчанням, у всіх країнах і секторах освіти для збільшення прозорості й забезпечення якості освіти та навчання; висока якість і доступність для цільових груп інформації, наставництва і консультаційних послуг щодо можливостей навчання впродовж життя та його переваги.

Навчання протягом усього життя передбачає навчання, реалізоване як в рамках, так і за рамками системи формальної освіти в широкому розмаїтті нових контекстів. Це означає, що основним ключовим умінням стає здатність людини шукати і знаходити нові знання і набувати нових компетенцій без підтримки з боку формальної освіти.

Подальший розвиток стратегії навчання впродовж усього життя передбачає пошук нових способів мислення в рамках системи освіти, в тому числі: структурований підхід до навчання, в рамках якого, ті хто навчаються, активно беруть участь в процесі навчання, починаючи з дошкільного рівня і рівня початкової школи; надання доступу до інформації про можливості формального і неформального навчання; наявність систем офіційного визнання компетенцій, придбаних поза системою формальної освіти.

Стратегія навчання протягом усього життя заснована на наступних пріоритетах: визнання цінності знань – поглиблення розуміння важливості участі в навчанні і його результатів, особливо для неформальної і спонтанної освіти; інформація, профорієнтованість і консультування – забезпечення доступу до якісної інформації та консультацій щодо можливості отримання освіти і навчання в Європі протягом усього життя людини; інвестиції в навчання – значне збільшення рівня інвестицій в людські ресурси для розвитку найважливішого капіталу Європи – її населення; базові вміння –

гарантований всім громадянам постійний доступ до навчання для освоєння і поновлення знань і умінь, необхідних для життя в суспільстві, заснованому на знаннях; інноваційна педагогіка – розробка ефективних методів навчання і ситуацій для навчання протягом усього життя і всеосяжного навчання, що включає в себе формальне, неформальне і спонтанне навчання; наближення можливостей навчання до споживачів (дистанційна освіта) – максимальне наближення можливостей отримання навчання до споживачів, до місця їх проживання, використання там, де це можливо, інформаційних і комунікаційних технологій.

Дистанційна освіта – це технологія, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення і сучасні телекомунікації з метою доставки навчального матеріалу та спілкування безпосередньо за місцем перебування студентів. Найголовніше, що потрібно для дистанційного навчання – це наявність комп'ютера з доступом до всесвітньої мережі Інтернет.

Основна перевага дистанційного навчання – це зручний графік, який можна вибудувати індивідуально під себе. Це зручний спосіб отримати освіту для тих людей які з різних причин не можуть безпосередньо приймати участь у навчальному процесі. Таким чином віддалена система освіти пристосовується до потреб таких верств населення, чим і підвищує рейтинг української системи освіти.

Тому сьогодні досягнення освіченості українців повинно відповідати найвищим світовим стандартам. У зв'язку з цим реформування системи освіти, повинно задовольнити запити громадян і суспільства в цілому. В основу реформування покладені принципи відповідності міжнародним стандартам освіти, що є загально прийняті і в усьому світі і дотримання яких виводить вітчизняну систему освіти на новий конкурентно спроможний рівень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І. Неперервна освіта як основа соціального поступу / І. Зязюн // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр НТУ “ХПІ”, 2001. – Ч. 1. – С. 15-23.
2. Кайдалова Л. Педагогічна майстерність викладача: [навч. посіб.] / Кайдалова Л., Щокіна Н., Вахрушева Т. – Х. : Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
3. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу / Г. Кузнецов, Т. Калюжна // Вища освіта України. – 2006. – № 1 (19). – С. 75-79.

С. Калаур,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

УДК 374.091:[364-43:005]:[377:378]

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

У статті наголошено, що освіта є ефективним каталізатором становлення і розвитку майбутнього професіонала. Акцентовано увагу на доцільності організації неперервної професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у системі «коледж-університет». Проаналізовано практичні підходи та умови організації неперервної професійної підготовки студентів спеціальності «028 Менеджмент соціокультурної діяльності», що продовжують здобувати вищу освіту у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка.

Ключові слова: освіта, професійна підготовка, неперервність, менеджери соціокультурної діяльності, коледж, університет.

The article emphasizes that education is an effective catalyst of the becoming and developing of future professional. Attention is paid to the expediency of organizing continuous professional training of future managers of socio-cultural activities in the «college-university» system. Practical approaches and conditions of organization of continuous professional training of students of specialty «028 Management of socio-cultural activity», who continue to get higher education at the Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, are analyzed.

Keywords: education, professional training, continuity, managers of socio-cultural activities, college, university.

Освіта нині розглядається у якості ефективного каталізатора соціальної мобільності та виступає новою соціокультурною технологією становлення і розвитку особистості професіонала. У Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років в Україні наголошено на тому, що для якісного наповнення ринку праці кваліфікованими фахівцями необхідна системна реформа освіти, яка має бути предметом суспільного консенсусу, розуміння того, що освіта – це один з основних важелів цивілізаційного поступу й економічного розвитку.

Стверджуємо, що серед численних систем координат, за якими відбувається відтворення соціального простору, вагому роль відіграє освіта, яка дає змогу оволодіти певними соціальними статусами та отримати належний рівень професійної підготовки. Освіта є однією з найважливіших складових в сучасному українському суспільстві, адже із паритетних, в соціальній структурі, перетворюється в пріоритетну, оскільки стає глобальним фактором розвитку. Вважаємо, що «цей факт обумовлений

якісно новим масштабом детермінованого впливу освіти на формування реалій суспільства. У цьому контексті професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається у якості надання освітніх послуг, що реалізується в під час освітньої діяльності» [2, с. 117].

Наголосимо на тому, що професіогенез, який активно проходить в нашій країні призвів до суттєвих змін та появи нових професій в соціальній сфері. Саме до таких нових професій відносимо професію менеджера соціокультурної діяльності. Як доводять Я. Мартинишин та О. Костюченко [1], сутність соціокультурної діяльності, на переконання вітчизняних науковців, полягає у спрямуванні на активне функціонування особистості в конкретному соціальному середовищі, на формування її соціально-культурного статусу, вибір і проведення адекватних форм її участі в соціокультурних процесах. У нашому розумінні соціокультурна діяльність є комплексом інноваційних освітніх технологій, що забезпечують утвердження культурних цінностей у суспільстві серед різних вікових і соціальних верств населення і комфортне протікання процесів соціалізації. Як доводить Н. Кочубей, менеджмент соціокультурної діяльності є системою дій, що відображає цілі і функції державної політики в галузі культури і дозвілля, визначає шляхи, методи і засоби їх реалізації; являє собою керований суспільством і його соціальними інститутами процес залучення людини до культури й активного включення самої людини в цей процес [5]. Тобто, у найбільш загальному контексті майбутній фахівець соціально-культурної сфери має бути готовий до самовдосконалення під час організації дозвіллевої діяльності та повинен узяти на себе місію виховання активного, ініціативного, самостійного громадянина, освіченої, культурної людини.

Так, у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка лише у 2018 році розпочалася професійна підготовка бакалаврів за спеціальністю 028 Менеджмент соціокультурної діяльності. Беручи до уваги той факт, що у коледжах фахівців спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності розпочали готувати ще з 2017 р. то така підготовка має бути неперервною. Так, у практичному контексті укладено угоди про співпрацю з двома коледжами (Теребовлянський коледж культури і мистецтв, а також Калуський коледж культури і мистецтв). Ці навчальні заклади здійснюють підготовку молодших спеціалістів спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності за такими освітніми програми як: народне пісенне мистецтво; народне інструментальне мистецтво (Народні інструменти); Видовищно-театралізовані заходи. Тобто учні коледжів отримали реальну можливість продовжити навчання у ЗВО та отримати освітні рівні «бакалавр» та «магістр». У контексті неперервної освіти очевидною є потреба вдосконалення підходів до професійної підготовки фахівців.

З методологічної позиції професійну підготовку розглядаємо як специфічний соціокультурний інститут, через який здійснюється трансляція спеціалізованого соціального та культурного досвіду, накопиченого суспільством. Наголосимо на тому, що у «загальнонауковому контексті вона передбачає дві стратегії: по-перше, освіту як процес і результат оволодіння певним стандартизованим змістом освіти у формі знань,

умінь, навичок, компетентностей і компетенцій; по-друге, освіту як безперервний процес розвитку, становлення особистості, що передбачає формування мотиваційної сфери, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей» [2, 116]. Таким чином, ми [3] переконані у тому, що професійна підготовка студентів це процес і результат формування готовності до певної професійної діяльності, яка здійснюється на основі оволодіння доцільною сукупністю спеціальних знань, умінь і навичок, що базується на вивченні широкого спектру професійно орієнтованих дисциплін, а також практичної підготовки безпосередньо за обраним профілем спеціальності.

Наголосимо, що сучасна неперервна освіта, як констатують Т. Алексеєнко й В. Аніщенко [4], реалізується шляхом:

- формування потреби особистості до самонавчання та саморозвитку;
- створення інтегрованих навчальних планів та програм для підготовки кваліфікованих фахівців;
- створення системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості та ринку праці.

Відзначимо, що усі висвітлені шляхи є доступними в організації професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка на основі концепції неперервної освіти.

Головне завдання неперервної освіти має чітку соціально-педагогічну спрямованість, яка передбачає створення необхідних умов для професійного і особистого розвитку майбутніх менеджерів соціокультурної сфери на основі врахування індивідуальних здібностей, мотивів, інтересів та ціннісних установок. Вважаємо, що реалізація неперервної професійної підготовки безпосередньо пов'язана із можливістю інтеграції та професійного поступу студентів на індивідуально-особистісному рівні. Відзначимо, що неперервність фахового становлення професійних кадрів, які організовуватимуть культурне дозвілля, доцільно розглядати на основі перспективи нарощування повноти об'єму теоретичних знань та практичних умінь й навичок на суб'єктному рівні, а також через формування інформативно-змістового простору професійного зростання для кожного зі ступенів неперервної освіти.

Провідним орієнтиром під час організації освітнього процесу студентів спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка став пріоритет формування професіоналізму і можливості його варіативного наповнення у відповідності із теоретичним і практичним досвідом. У центрі уваги науково-викладацького складу двох факультетів (Факультет педагогіки і психології та факультет мистецтв) перебуває розвиток у майбутнього менеджера соціокультурної діяльності, а також стимулювання прагнення студентів до освітньої діяльності у поєднанні із установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення,

професійний і особистісний розвиток. Така цілеспрямована діяльність сприятиме саморегуляції активності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності під час навчання та підвищить цінність та результативність їхньої навчально-пізнавальної діяльності, а також забезпечить неперервність професійної підготовки.

Науково-технічний розвиток, а також структурні зміни у суспільстві висувають нові вимоги до організації безперервної освіти, а тому існує потреба у впровадженні концепції неперервності, яка, головним чином, детермінована особистісним, соціальним та професійним розвитком особистих і професійних якостей майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в системі «коледж-університет». зокрема, у методологічній площині ця концепція може стати дієвою лише за таких умов, як:

- реальне запровадження в освітній процес принципів неперервності та наступності професійної підготовки майбутніх фахівців;
- налагодження педагогічного супроводу та психолого-педагогічної підтримки для учнів коледжів, які прийшли продовжувати навчання у ЗВО;
- узгодження навчальних планів підготовки майбутніх фахівців під час навчання в коледжі та ЗВО;
- виважене поєднання теоретичної та практичної складової під час професійної підготовки, а також узгодження традиційних підходів до освітнього процесу із педагогічними інноваціями.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що педагогічна концепція організації неперервності майбутніх фахівців спеціальності 028 Менеджмент соціокультурної діяльності полягає не стільки в організації неперервного освітнього процесу, скільки в цілеспрямованому та поступовому поєднанні професійних компетентностей, які б змогли забезпечити високий рівень професіоналізму майбутньому фахівцеві під час організації дозвілля. У нашому розумінні неперервна професійна підготовка майбутніх фахівців на сучасному етапі розвитку професійної освіти розглядається як важливий інструмент зниження рівня негативних наслідків глобальної кризи як в освіті, так і в соціальній сфері. Вважаємо, що у контексті ефективної організації освітнього процесу в системі «коледж-університет» першочерговим є проектування неперервності навчання, яка дасть можливість майбутнім менеджерам соціокультурної діяльності зробити вагомий крок в контексті особистісного та професійного становлення та самореалізації, а також вдосконалив навички самоосвітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко; за ред. В. Г. Кременя ; [НАПН України]. К. : Інформаційні системи, 2010. 340 с.
2. Калаур С. М. Педагогічна концепція організації неперервності освіти майбутніх фахівців соціальної сфери. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Вип. 36. С. 71-77.

3. Калаур С. М. Філософсько-методологічні засади організації освітньої підготовки майбутній фахівців соціономічних професій. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2017. Вип. 2 (41). С. 115–118.

4. Кочубей Н. В. Соціокультурна діяльність : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2015. 122 с.

5. Мартинишин Я. М., Костюченко О. В. Проектний менеджмент як стратегічний інструмент розвитку соціокультурної сфери. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. Культурологія. 2018. № 4. С. 84–89.

Ю. Кобюк

аспірант

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України

УДК 378.091.011.3-051:373.3

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті представлений аналіз проблеми професійного становлення і розвитку майбутніх вчителів початкових класів. Проаналізовано поняття «професійного становлення», описані основні стадії професійного становлення. Наголошено на тому, що професійне становлення та розвиток вчителя передбачає постійну свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала.

Ключові слова: професійна підготовка, становлення, розвиток, професіоналізм, особистість вчителя.

The article presents an analysis of the problems of professional formation and development of future primary school teachers. The concept of “professional formation” is analyzed, the main stages of professional formation are described. It is noted that the professional formation and development of a teacher requires constant conscious work to develop his personality as a professional.

Keywords: vocational training, formation, development, professionalism, personality of the teacher.

Професійне становлення займає важливе місце в житті кожної людини. Даний процес передбачає безперервний розвиток особистості і на різних вікових етапах, має різний зміст та мету. У сучасних соціально-економічних умовах істотно видозмінюється професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів. Особливої актуальності набуває питання професійного становлення, розвитку і самовдосконалення особистості вчителя.

Суспільно-політичні, економічні та соціокультурні зміни, що відбуваються в державі зумовили необхідність оновлення системи освіти, її орієнтованості на входження в світовий освітній простір. Відповідно до цього, вітчизняна бути

спрямована на підготовку фахівців здатних не лише пристосовуватися до вимог сучасного суспільства, але й бути конкурентоспроможними на світовому ринку праці, готовими до подальшої життєдіяльності в інформаційному освітньому просторі.

Діяльність учителя сьогодні носить багатофункціональний характер. Дана умова і є тією рушійною силою, що підштовхує систему вищої освіти бути особистісно-орієнтованою. Особистісно-орієнтований підхід в системі педагогічної освіти розглядається нами як спрямованість на розвиток індивідуальних здібностей і особливостей майбутнього вчителя, формування професійно-значущих якостей особистості необхідних для професійної діяльності.

Внаслідок цього вважаємо, що в процесі професійної підготовки важливим елементом повинна стати не лише передача знань, формування компетенцій майбутніх фахівців, а й становлення, розвиток особистості вчителя і його самовдосконалення. При розгляді процесу професійної підготовки педагогів в умовах сучасної освіти, перш за все слід здійснити аналіз поняття «професійного становлення вчителя», що займає важливе місце в житті кожної людини. Поняття «професійне становлення вчителя» складається з двох основних понять «становлення» і «становлення вчителя». Трактуювання поняття «становлення» є досить неоднозначним, пов'язано це з тим, що багато вчених ототожнюють поняття «становлення» і «розвиток». У тлумачному словнику російської мови С. Ожегова (2000) «становлення» трактується як «виникнення, освіта чогось в процесі розвитку». Таким чином, виходячи з даного визначення, процес становлення, на наш погляд, є складовою частиною процесу розвитку.

Науковці розглядають професійне становлення вчителя як процес, в якому тимчасово і послідовно змінюються періоди, етапи, стадії. Професійне становлення вчителя передбачає свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала. Важливими складовими цього процесу є адаптація своїх індивідуальних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і безперервний розвиток соціально-моральних та інших якостей особистості. В основі професійного становлення лежить складна система мотивів і джерел активності (Шушунова, & Богатырева, 2016).

В ході навчально-професійної діяльності у вузі студенти опановують компетенціями з метою досягнення необхідного професійного рівня, у них розвиваються значущі якості особистості, приходять у відповідність професійні наміри особистості і вимоги з боку професії (Шушунова, & Богатырева, 2016).

Сучасні науковці зазначають, що становлення професіоналізму вчителя підпорядковується закономірностям та проходить кілька стадій: формування професійних намірів; усвідомлений вибір професії; професійна підготовка; майстерність виконання своєї професійної діяльності (Шушунова, & Богатырева, 2016).

Процес професійного становлення починається з моменту формування професійних намірів. Даний процес обумовлений суперечністю, що виникають між необхідністю вибору професії і недостатністю знань і уявлень про професії. Рішенням даного протиріччя виступає загальне розуміння, професійне спрямування, світогляд і потреба в самостверженні

Далі відбувається перехід від навчально-пізнавальної до навчально-професійної діяльності, в результаті якого відбувається формування таких професійно важливих якостей, як професійна спрямованість, педагогічні уміння і здібності, готовність до професійної діяльності.

Після закінчення навчання у особистості настає стадія професіоналізації. Результатом даного етапу виступають отримання професійного досвіду, професійно-ціннісні орієнтації, формування професійної позиції, професійно важливих якостей і професійне самовизначення.

Заключний етап професійного становлення - стадія майстерності, що полягає в інтеграції професійно важливих якостей в індивідуальний стиль викладання, що характеризується професійною зрілістю і творчою активністю. В даному етапі умовно можна виділити три підетапи: освоєння знань і умінь; вирішення професійних задач; вибудовування власної траєкторії професійного руху (Шушунова, & Богатырева, 2016).

На основі усього вищевикладеного та існуючих досліджень відомих праць, які розкривають зміст, структуру педагогічної діяльності, закономірності та особливості формування особистості вчителя в системі вищої педагогічної освіти можемо сказати, що професійне становлення і розвиток майбутніх вчителів початкових класів - це тривалий і безперервний процес вдосконалення професійно значущих якостей вчителя, що відбувається під впливом зовнішніх впливів, і професійної діяльності, а також власних зусиль педагога, внаслідок якого особистість педагога освоює особливість професійної діяльності, формує здатність до проектування власної траєкторії професійної діяльності, визначає своє місце в професії і способи реалізації себе в ній.

Сутність процесу професійного становлення особистості вчителя ми бачимо в удосконаленні низки значущих характеристик вчителя, таких як професійно-особистісні якості, а також підвищення рівня знань, умінь і професійних компетентностей, які необхідні для успішного виконання педагогічної діяльності.

Узагальнюючи все вищесказане, можна сказати, що проблема становлення професіоналізму вчителя в сучасних умовах розвитку суспільства і освіти хоча, і визнана значущою і важливою, проте, як і раніше вимагає пильної уваги як з боку вчених, так і педагогів-практиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ожегов, С. И. (2000). Толковый словарь русского языка. Москва: Азбуковник.
2. Шушунова, Е. В., Богатырева, Ю. И. (2016). Проблема профессионального становления учителя в условиях современного образования. Научный результат: Педагогика и психология образования, 2(4), 63-72.

Н. Малютіна,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

Л. Москальова,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 378.091.33.011.3-051-027.236

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТРЕНІНГОВОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИМИ ПРАЦІВНИКАМИ

В статті визначені основні характеристики тренінгу, мета тренінгових занять з педагогами, їх роль та технології впровадження для розвитку педагогічної майстерності викладачів. Визначені критерії ефективності тренінгу і причини її відсутності. З'ясовані види і методи проведення тренінгів серед педагогів. Пояснено за якими методиками можна оцінити ефективність тренінгу і які є критерії ефективності тренінгу особистісного зростання.

***Ключові слова:** тренінг, педагогічна майстерність, тренінгові технології, ефективність тренінгу, методичні прийоми, критерії ефективності тренінгу, тренінговий ефект.*

In the article are defined the main characteristics of training, the purpose of training sessions with teachers, their role and technologies of introduction for development of pedagogical skill of teachers. The criteria for the effectiveness of the training and the reasons for its absence are identified. The types and methods of training among teachers are explained. What methods are used to evaluate the effectiveness of training and what are the criteria for the effectiveness of personal growth training.

***Keywords:** training, pedagogical skills, training technologies, effectiveness of training, methodical techniques, criterions of training effectiveness, training effect.*

Скільки б ти не жив – усе життя слід навчатися.

Конфуцій

Серед останніх наукових досліджень сучасної педагогіки окремим питанням висвітлюється проблема зниження престижу педагогічної роботи. На жаль, на сучасному етапі педагог не є авторитетом, як ще в недалекому минулому. Стрімке суспільне життя сьогодення дуже швидко змінює реальність, ціннісні орієнтири й у такому вирі подій зникає впевненість у завтрашньому дні, у правильному виборі професії, знижується самооцінка педагога, втрачається зацікавленість у роботі,

нівелюється творчий підхід до навчання, а відповідно і знижується рівень педагогічної майстерності. Тому, як результат постає проблема професійного вигорання.

Професійне вигорання так, або інакше дотичне усіх, хто працює в соціальній сфері: викладачів, психологів, медиків. Симптоми в них одні, але проявлятися можуть по-різному. У викладачів – це черствість, загнаність у певні рамки. Одноманітність викладання навчальної програми, яка вичитується з року на рік, призводить до втрати внутрішньої творчості, бажання розвиватись, бути ширшим, давати більше студентам. Викладача в таких випадках нього переслідує постійна втома на фізичному та емоційному рівнях, він перестає «горіти» своїм предметом. Проявляється незацікавленість у роботі, яку відчують діти, постійне бажання відпочивати.

Емоційному вигоранню піддаються не тільки люди зі стажем. Серед молодих викладачів є відсоток таких, які не справляються з такого роду навантаженням і як результат – відбувається зміна професійної діяльності. У таких випадках викладач не може знайти взаємодію зі студентами, його перестають чути, розуміти, що зі свого боку, у свою чергу призводить до розчарування й невпевненості.

У результаті такого роду стресів у людини може розвинути негативне сприйняття світу: усе погано, ніякого позитиву в принципі не буває, всі люди злі, підлі, вас завжди надурять. Ти розумієш, що немає в цієї людини жодної радості в житті, вона собі їх не дозволяє. І, на жаль, це стає життєвою позицією.

Мелітопольське училище культури готує фахівців творчих спеціальностей. А творчу особистість може сформувати лише творча особистість, випустити в доросле життя митця може лише митець. Ключовою проблемою в цьому контексті є розвиток педагогічної майстерності викладача з огляду на творчий профіль навчального закладу, де студенти засвоюють не тільки матеріал загальноосвітніх предметів шкільної програми, а й опановують творчі професії. У нашому навчальному закладі навчаються діти, які вже обрали для себе певний напрямок творчого розвитку. Вони мають розвинуте образне мислення, особливі здібності, нахили й таланти. Педагог такого закладу є водночас звичайним викладачем і творчим майстром, тому від рівня його педагогічної майстерності залежить подальша доля майбутнього фахівця, його творчі успіхи і зростання. У розвитку педагогічної майстерності викладача училища культури може допомогти технологія колективних творчих справ, яку взято за основу тренінгового заняття.

У вирішенні цих завдань допоможуть тренінгові технології, що належать до інтерактивних технологій навчання, оскільки робота може здійснюватися у великих і малих групах викладачів, а основними принципами є спілкування, дискусія, порозуміння, спільний пошук.

Основна мета тренінгових занять – набуття нових навичок, удосконалення наявних, що дозволить більш ефективно здійснювати педагогічний процес.

Слово «тренінг» походить від англійського «to train», що означає «навчати, тренувати, дресирувати». Тренінг – це одночасно й цікавий процес пізнання себе та

інших, і спілкування, й ефективна форма опанування знань, й інструмент для формування умінь і навичок та форма розширення досвіду.

Педагогічний тренінг – це засіб впливу на особистість педагога, орієнтований на застосування активних методів групової діяльності для розвитку професійної компетентності.

Члени тренінгової групи можуть проявляти і виражати різні емоції, переживати безліч почуттів, брати або не брати участь у розв'язанні власних ситуацій, ставати учасниками ситуацій інших членів групи. У будь-якому разі це можна розглядати як набуття особистого досвіду, розвиток особистості. До того ж, чи успішний був учасник тренінгу чи ні, він уже не може жити, як раніше, оскільки в нього з'явився новий досвід. Усвідомлення й розуміння себе або ситуації може з'явитися пізніше – це, так званий, тренінговий ефект. Він може настати й через досить великий проміжок часу. Прогнозування у цьому разі неможливе. Як тренінговий ефект, можуть з'явитися нові стереотипи поведінки, підвищена сенсорна чутливість, образливість, залежність від тренінгу тощо.

Психологічні тренінги характеризуються великою різноманітністю й можуть бути класифіковані за різними критеріями.

Залежно від мети, тренінги можна розташувати як тренінги конкретних умінь (мета їх – вироблення поведінкових навичок) і тренінги особистісного зростання (у їх основі – створення умов для саморозвитку учасників, розвитку здібностей рефлексії, підвищення відкритості до нового досвіду). У тренінгах конкретних вмінь опора робиться на зовнішній, поведінковий ефект, який згодом може викликати і зміни особистості. А у тренінгах особистісного зростання – основний ефект спостерігається у внутрішньому плані – спочатку відбуваються внутрішні особистісні зміни (самооцінка, мотивація, ціннісні орієнтації й тощо), а потім, як наслідок, може змінитися й поведінка.

Тренінгова група – це спеціально створена група, учасники якої за допомогою модератора тренера включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та вирішення поставлених завдань. Тренінгова група зазвичай включає 15–20 осіб, саме така кількість людей дозволяє оптимально використати час та ефективно навчати людей. Робочі місця для учасників у приміщенні можуть бути розташовані по-різному, але доцільно уникати «аудиторного» та «шкільного» стилів. Добре, коли стільці для учасників розташовуються колом або півколом – це сприяє створенню неформальної атмосфери, забезпечує можливість кожному бачити всіх учасників тренінгу, підкреслює рівнозначність позицій усіх учасників. Головне, що забезпечує сприятливу атмосферу для навчання в тренінговій групі, – це правила, яких має дотримуватися кожний учасник. Основні з них: цінування часу; увічливість; позитивність; розмова від свого імені; добровільна активність; конфіденційність; «стоп»; «піднята рука»; зворотний зв'язок

Відповідно розрізняються і критерії результативності тренінгів — у першому випадку вони переважно об'єктивні (рівень розвитку тренуваних умінь), у другому — суб'єктивні, отримані шляхом самозвітів учасників про те, що дали їм особисто тренінги. Тому розрізняються і критерії їхньої результативності.

Для оцінки тренінгу, як процесу, необхідно з'ясувати емоційний стан учасників (комфортність), оцінку форм тренінгу учасниками, «сильні» і «слабкі» блоки (інформаційні й ігрові). Крім того, існують позитивні критерії ефективного тренінгу. Їх фіксація дозволяє тренерів або учасникові групи оцінити результативність тренінгу. Ці критерії можуть служити і критеріями оцінки роботи тренера, його рефлексії. Виділимо критерії ефективного тренінгу, що найчастіше спостерігаються в навчально-методичній літературі:

1. Зниження егоцентричних позицій у поведінці учасників.
2. Загострення соціальної чутливості (зниження комунікативних бар'єрів у ставленні до інших людей).
3. Послаблення дії захисних механізмів (менше страху подолання стереотипів, більше саморозкриття).
4. Підвищення почуття відповідальності за свої слова і вчинки.
5. Об'єктивізація поведінки учасників. У кожного підвищується адекватність самооцінки і взаємооцінки.
6. Актуалізація творчого потенціалу учасників.
7. Виникнення суб'єктивного відчуття легкості наприкінці заняття і всього курсу.
8. Розвиток самодостатності групи.
9. Підвищення ефективності групової роботи.

Здатність тренера визначити згідно з цими критеріями ефективність своєї діяльності й роботи групи загалом є його професійно важливою якістю. Виявлені помилки в роботі можуть служити предметом рефлексії тренера або бути винесені на обговорення в групі. У будь-якому разі це може служити джерелом підвищення професіоналізму тренера.

Тепер можна визначити критерії ефективності тренінгу і причини її відсутності. У загальному вигляді на питання про ефективність відповісти легко: тренінг ефективний тоді, коли клієнт достатньою мірою освоїв діяльність, заради якої він і прийшов на тренінг. Але тут виникають два нових питання: «Що означає «освоїв»? і ««Достатньою» з чийого погляду?»

Для визначення критеріїв «освоєння» порівнюємо професіонала в якій-небудь діяльності й початківця. Найголовніше, чим вони відрізняються один від одного, це досвід — він величезний у першого й незначний у другого. Отже, по-справжньому освоїти діяльність означає — набути необхідного для її виконання досвіду.

Проведений аналіз дозволяє визначити психологічну структуру досвіду. Вона включає такі три підструктури: підструктура уявлень — професіонал, порівнюючи з новачком володіє повною і внутрішньо несуперечливою системою необхідних для

виконання даної діяльності уявлень; підструктура суб'єктивних відносин – професіонал володіє адекватною меті й завданням діяльності системою суб'єктивних відносин (професійних цінностей, сенсів, установок, диспозицій, мотивацій і тощо); підструктура умінь – у професіонала краще сформовані конкретні навички, він володіє великою кількістю різноманітних стратегій діяльності і гнучкіший у їхньому застосуванні, нарешті, він багато пережив – його мало що може здивувати, і він ніколи не розгубиться.

Оцінку ефективності тренінгу можна здійснити за такими методиками як опитування учасників, анкетування, спостереження, тестових опитувань.

Усну форму опитування застосовують у групах особистісного зростання як запитання тренера до всіх учасників групи: «Що ви зараз відчуваєте?», «Які зміни відбулися з вами на тренінгу?», «Що здається незавершеним?», «Як ви будете використовувати результати тренінгу в повсякденному житті?».

При проведенні анкетування заздалегідь готується перелік питань, що записують і на які учасники дають відповіді після закінчення тренінгу. Бажано, щоб анкета складалася з відкритих та закритих питань, що дозволить тренеру одержати повну інформацію. Варто попросити учасників тренінгу давати відповідь на кожне питання, не пропускаючи жодного.

Крім того, письмове опитування можна проводити у вільній формі: «Напишіть свої враження від тренінгу». Також можна і в структурованій, до якої належить самооцінка учасників щодо навичок, отриманих на тренінгу, та оцінка тренінгу як такого.

Одним з актуальних методів перевірки ефективності проведення тренінгу з педагогічними працівниками може бути і спостереження. Організоване спостереження за учасниками дає великий обсяг інформації про успішність тренінгу. Тренер може звернути увагу на особисті реакції та стратегії учасників, групову динаміку, якщо розвиток групи був одним із завдань, на зацікавленість групи.

Ефективно провести і тестові опитування. Є три типи тестових завдань: письмові тести, тести на перевірку знань; психологічні тести, спрямовані на дослідження змін у психічному стані учасників; тестові завдання у вигляді вправ, які неможливо виконати, не набувши необхідних навичок.

Цікавим є метод «Панельне інтерв'ю – вихід»: упродовж деякого часу (4 – 6 місяців) після закінчення тренінгу проводяться дослідження, мета яких – з'ясувати, як інформація й навички, отримані на тренінгу, вплинули на формування моделі безконфліктної поведінки учасника. Якщо це корпоративний тренінг, то можна з'ясувати, як він вплинув на діяльність педагогічного колективу.

За допомогою методу «Фокус-групи» також можна відповісти на всі питання «Панельного інтерв'ю-виходу», проте «фокус-група» є обговоренням, на яке запрошуються всі учасники тренінгу. Але, якщо в «панельному інтерв'ю» ланцюжок питань повинен виявити в респондента його оцінку тренінгу, то фокус-група збирається для обговорення тем і проблем, яким був присвячений тренінг; про це

учасників сповіщають заздалегідь. Обговорення проходить у вільній формі, тому цей метод більш прийнятний, ніж «панельне інтерв'ю».

Ефективність тренінгу багато в чому залежить від того, наскільки великий арсенал засобів має тренер для досягнення тієї або іншої мети. Перший крок під час гри вибору і засобів – це вибір методичного прийому (групові дискусії, рольові ігри, психодрама, психогімнастика).

Критеріями ефективності тренінгу особистісного зростання можуть виступати: власні відчуття і висновки; слова учасників на останньому тренінгу; дзвінки, листи, зустрічі після тренінгу, під час яких люди розповідають про ті зміни, які відбулися з ними і в їхньому житті; реклама тренінгів колишніми учасниками, повторний прихід на тренінг, зростання популярності тренінгів і прихід у групу «потрібних учасників» (тобто люди приходять саме ті, кому адресований тренінг, і саме за тим, що ти можеш їм дати); починають впізнавати на вулиці; особистісний розвиток самого тренера, його самореалізація й рівень задоволення життям.

Отже, тренінг вважається ефективним тоді, коли він досяг поставленої мети. Тому дуже важливо під час підготовки тренінгу чітко усвідомлювати його кінцеву мету й завдання, які потрібно розв'язати для її досягнення. Кожне заняття тренінгу – це окрема сходинка, в основі якої закладено технологію колективних творчих справ. А цілий цикл правильно підібраних і скомпанованих тренінгів допоможе спонукати педагогів до розуміння необхідності постійної самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення; розвитку впевненості в правильному виборі професії, у необхідності спілкування; стимулювання творчої праці; підвищення професійного рівня; активізацію творчого потенціалу.

Тренінгові технології – це найсучасніша методика навчального процесу, яка дає змогу залучати педагогів до творчої співпраці, активізувати їхнє ставлення до набуття знань, умінь і навичок за короткий час. Безумовно, роботу за тренінговою технологією необхідно вдосконалювати, розвивати. Але чим ефективніше ми будемо запроваджувати цю форму навчання, тим якісніше в педагогів сформується уявлення не лише про педагогічну майстерність і її провідну роль, а й переконання в необхідності її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельник Ю.Б. Упровадження соціально-педагогічної технології формування культури здоров'я // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – №3 - 2009.
2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід [Текст] : метод. посібн. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 135 с. – (Сучасній школі – демократичну освіту)
3. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008 – 336 с.
4. Штепа О.С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості» // Практична психологія та соціальна робота. - № 2. - 2005. - С. 42-46.

Г. Рідкодубська,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 378.091:364-43]:316.444.5

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Автором статті проаналізовано ряд наукових праць з проблеми професійної мобільності майбутнього фахівця, зроблено висновки про структуру професійного розвитку майбутнього фахівця, і професійну мобільність, як одну з основних якостей системи його професійного розвитку. Професійна мобільність обумовлюється багатofакторністю – з одного боку, вона виступає соціальним фактором, який гармонізує процеси соціально-економічних та культурних змін суспільства, з іншого боку, має індивідуально-особистісний характер і виступає фактором гармонізації майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійна мобільність, система професійного розвитку, майбутній фахівець, професійна мобільність майбутнього фахівця.

The author of the article analysed the row scientific works with the problem of professional mobility in future specialist, drew conclusion about the structure of professional development in future specialist, and professional mobility, as one of basic qualities of the professional development' system. Professional mobility is stipulated manyfactors from one side, it comes forward as a social factor that harmonizes the processes of socio-economic and cultural changes of society, on the other hand, has individually-personality character and comes forward as a factor of harmonization future specialist.

Keywords: professional mobility, professional development system, future specialist, professional mobility of the future specialist.

В умовах незворотних перетворень, що відбуваються в українському суспільстві, все гостріше постає проблема докорінного реформування усіх сфер життєдіяльності суспільства. Розвиток професійної мобільності майбутніх фахівців, що є передумовою ефективної реструктуризації соціально-економічних проблем, гармонізації культурно-інтелектуальних рівнів різних груп населення, що безперечно веде до досягнення соціальної справедливості, а отже, - стабільності суспільства. Наслідком взаємодії обумовлених процесів є активізація перерозподілу нових та зміни вже існуючих сфер професійної діяльності майбутнього фахівця, що в свою чергу, викликає перерозподіли професійних підрозділів на ринку праці, вмотивоване виникнення нових вимог, адекватних вимог часу сфери професіоналізованої діяльності (Л. Горюнова, Р. Пріма, А. Шелтон та ін.). Це розкриває актуальність проблеми професійної мобільності для майбутніх фахівців, оскільки професійна мобільність виступає в умовах сьогодення однією з найважливіших характеристик взаємодії людини та її професійної діяльності. Професійний розвиток особистості, за визначенням Е. Зеєра, визначається такими факторами розвитку як соціально-

економічна ситуація, основна діяльність (її тип), біологічний фактор, власна активність особистості, певний збіг обставин та подій тощо. Взаємодія цих факторів відбувається на фоні вікових змін протягом більшої частини онтогенезу людини [5, с. 22]. Це обумовлює професійний розвиток, в основу якого покладено принцип детермінізму та індетермінізму як відкриту нерівноважну систему. В такій системі у критичних ситуаціях на основі розвитку професійної мобільності відбуваються зміни вектору професійного розвитку фахівця.

Ми підтримуємо позицію R. Hauser, який вважає, що крім соціальних факторів, потребу сучасного фахівця бути професійно мобільним в умовах ринку праці визначають рівень розвитку науки, осучаснення техніки, впровадження інноваційних технологій тощо. Дані фактори посилюють для працівника потенційні загрози переорієнтації виробництва на інші ринки збуту, скорочення робочих місць, втрати роботи внаслідок погіршення економічної ситуації та ін. Крім того, потребу бути професійно мобільним фахівцем в суспільстві визначають сучасні процеси глобалізації економіки. Внаслідок цього, через посилення мобільності змін, фактор динамічної невизначеності все більше характеризує мінливість ринку професій та зміни соціально-професійних ситуацій [10, с.55].

Суттєвий фактор, який обумовлює вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, пов'язаний з євроінтеграційними процесами, що реалізуються в Україні сьогодні. Усі галузі виробництва реалізують інновації та технології, та техніка, без застосування яких економічний бік не може бути конкурентоспроможним, як не може бути конкурентоспроможним фахівець, не здатний швидко їх опанувати у професійній діяльності. У сфері професійної діяльності це ставить перед людиною потребу бути професійно мобільним фахівцем – бути готовим та вміти на особистісному рівні гнучко та адекватно реагувати на потребу зміни соціально-професійного статусу або професійної позиції особистості. Як відзначають В. Аверін, Е. Зеер та ін., професійні зміни розглядаються як професійна мобільність фахівця та невід'ємний елемент системи професійного розвитку особистості [1; 5].

Оскільки, в умовах неперервного розвитку та зміни соціально-економічної ситуації в країні, майбутньому фахівцю необхідно вміти ефективно реагувати на будь-які професійно-значущі зміни, знати як швидко та ефективно діяти в нестандартних ситуаціях, гнучко реагувати на потреби і зміни сучасного ринку праці, то на передній план його особистих якостей виходить мобільність, яка залежить від таких якостей як креативність, творчі здібності, мотивація, активність, навички проектування, прогнозування, саморозвитку, знання сучасних технологій. Ми поділяємо думку вчених про розвиток професійної мобільності в процесі навчання майбутнього фахівця, як важливу складову системи його професійного розвитку, готують до зміни та засвоєння ним нових спеціальностей та професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності [9, с.43].

Ми розглядаємо професійну мобільність майбутнього фахівця у системному взаємозв'язку особистісного, професійного та соціального в контексті динамічно-діалектичних змін, ціннісної спрямованості підготовки майбутнього фахівця. На наш погляд, перераховані вище характеристики властиві професійній мобільності фахівця,

яка здебільшого визначається у професійній педагогіці як здатність швидко змінювати види роботи, переключатися на іншу діяльність у зв'язку зі змінами техніки й технології виробництва. Вона проявляється у володінні системою узагальнених прийомів професійної праці та їх використанні для успішного виконання будь-якого завдання на суміжних за технологією ділянках виробництва; передбачає високий рівень розвитку узагальнених професійних знань, а також готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання виробничо-технічних завдань [3, с. 11]. Тобто в умовах нестабільності соціально-економічних перетворень професійна мобільність актуалізується саме в діяльності.

Зазначимо, що часто зустрічається явище «зрощення» професійної мобільності з усвідомленням навчатися упродовж всього життя, що співзвучне актуальній освітній парадигмі – акмеології, що вивчає професійне становлення, досягнення ним вершин професіоналізму у фаховій діяльності [2, 3]. Представники акмеологічного підходу для характеристики рівня особистісного розвитку в професійній діяльності використовують поняття «професійна зрілість». Акмеологічна концепція А. Деркача і В. Зазикіна має дві позиції наповнення: змістову і структурно-процесуальну. При цьому змістовно розвиток суб'єкта праці до рівня професіонала розглядається в контексті загального розширення суб'єктного простору особистості, її професійного і морального «збагачення». Процесуальний розвиток суб'єкта до рівня професіонала розглядається з системних позицій, а саме у зв'язку зі змінами і розвитком підсистем професіоналізму особистості й діяльності, нормативної регуляції, мотивації на саморозвиток та професійне досягнення, рефлексивну самоорганізацію і в рамках розкриття творчого потенціалу особистості. Автори цієї концепції відзначають, що професіоналізм особистості досягається під час розвитку здібностей і є результатом цього процесу, особистісно-ділових та професійно важливих якостей, акме - інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації, культури, творчого та інноваційного потенціалу, мотивації досягнення, розкриття творчого потенціалу, наявність сильної й адекватної мотивації самоздійснення [2, с.122].

Таким чином, в системі професійного розвитку особистості професійна мобільність виконує роль своєрідних зв'язуючих компонентів, що сприяють усвідомленим переходам фахівця від одного вектору професійного розвитку до іншого. В умовах сучасного сьогодення української державності, професійна мобільність визначає багатоваріантність професійного розвитку. На нашу думку, стратегією ефективного подолання кризових явищ професійного розвитку особистості є формування готовності до професійної мобільності шляхом соціально-педагогічного керівництва процесом професійного розвитку майбутнього фахівця. Отже, професійна мобільність майбутнього фахівця є складником структури його професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В. А. Принципы психического развития / А. В. Аверин // Психология человека от рождения до смерти ; [под. ред. А. А. Реана]. – СПб., 2002. – С. 37-41.

2. Акмеология: учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
3. Гладкова В. М. Основы акмеологии: підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Львів: Новий світ-2000, 2007. – 320 с.
4. Горюнова, Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов н/Д, 2006. – 427 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – М.: Издательский дом „Академия”, 2006. – 480 с.
6. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук :13.00.04 / Є .А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 20 с.
8. Плотников, Н. И. Ресурсная теория изменений и организационные реформы / Н. И. Плотников // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – №5. – С.8-18.
9. Пріма Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. – Луцьк, 2010. – 466 с.
10. Hauser R. M. The process of stratification: Trends and analysis / R. M. Hauser, D. L. Featherman – New York : Academic press, 1977. – 287 p.

А. Самко,
аспірант

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України

УДК 374.091.4 Гончаренко

ПРОБЛЕМА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ С. ГОНЧАРЕНКА

Грунтуючись на працях академіка С. Гончаренка, автором проаналізовано його погляди на проблему освіти впродовж життя. Висвітлено точку зору видатного вченого на специфіку навчання дорослих як самостійну освітню галузь, яка має мету та притаманні їй особливості. Вченим наголошено, що схильність до навчання формується в процесі навчання й учіння. Зазначено, що ефективне навчання дорослих неможливе без формування в них сучасної наукової картини світу.

Ключові слова: С. Гончаренко, освіта дорослих, наукова картина світу, навчання, наукова спадщина, неперервна освіта.

Based on the writings of Academician S. Honcharenko, the author analyzes his views on the problem of lifelong learning. The point of view of a prominent scientist on the specifics of adult learning as an independent educational branch, which has a purpose and its peculiarities, is elucidated. Scientists emphasized that the propensity to learn is formed in the process of learning and learning. It

is noted that effective adult learning is impossible without forming a modern scientific picture of the world.

Keywords: *S. Honcharenko, adult education, scientific picture of the world, training, scientific heritage, continuing education.*

Україна обрала шлях європейської та світової інтеграції, що зумовлює необхідність інтенсивних змін у економічній, політичній, соціальній сферах життя нашої країни. Однією з основних вимог сучасності є здійснення суттєвих змін в освіті, створення нових пріоритетів навчання та виховання особистості протягом усього життя, які б сприяли формуванню готовності дорослої людини до свідомого підвищення свого професійного рівня. Вдосконалення всіх галузей суспільства, запровадження новітніх технологій та їх постійне оновлення вимагають нових знань та умінь працівників, новітніх підходів до системи освіти.

Сьогодні освіта дорослих як невід'ємний елемент життєвої діяльності почала набувати вагомого значення. Виникає нагальна необхідність навчити людину системно, послідовно та оперативно опановувати нові знання, інформацію, тобто забезпечити освіту впродовж життя, яка повинна стати способом і стилем суспільно-індивідуального буття людини в інформаційному суспільстві.

Для нашого наукового пошуку важливого значення набувають результати досліджень С. Гончаренка – відомого вченого, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена академії педагогічних наук, заслуженого діяча науки і техніки щодо неперервної освіти і навчання в контексті освіти впродовж життя. Отже, спробуємо висвітлити погляди С. Гончаренка щодо освіти впродовж життя, ґрунтуючись на його працях.

Слід зазначити, що С. Гончаренко [1, с. 68] визначав освіту дорослих як органічну складову системи освіти країни, її відносно відособлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя. Дослідник вважав, що освіта дорослих є соціальним інститутом, який продовжує процес перетворення наявного в суспільстві соціально-культурного досвіду в надбання всіх його членів і внаслідок цього забезпечує позиттєве збагачення потенціалу особистості.

На думку вченого [1, с. 69], основною метою системи освіти дорослих як соціального інституту в умовах кризової ситуації є надання соціально-освітньої допомоги особистості в адаптації до нових умов існування, у визначенні її участі у виробничому, соціальному і культурному житті суспільства, у виробленні соціального імунітету, адекватного поведінці в екстремальних умовах.

С. Гончаренко звертав увагу на те, що освіта дорослих залежить від багатьох чинників, а саме: від досягнутого освітнього рівня, ступеню оволодіння професією і професійною майстерністю, основами професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної і спеціальної підготовки. Він зазначав: «Спеціальна (професійно орієнтована) підготовка спрямована на вирішення прикладних завдань підвищення продуктивності праці, а загальна освіта формування

гармонійно розвиненої, духовно багаті особистості, із сформованою науковою картиною світу і науковим світоглядом» [2, с. 14].

Значущою є думка дослідника про те, що при опрацюванні теоретичних засад дидактичної системи освіти дорослих важливо враховувати особливості учіння дорослої людини [1, с. 70]:

- наявність внутрішнього спонукання до навчання, яке допомагає дорослій людині самій ставити собі завдання, будувати план її розв'язання і здійснювати його;
- самостійність як уміння організувати процес розв'язання задачі і керувати ним згідно з цим завданням;
- залежність ступеня включеності людини в процес навчання від автономності мислення, здатності до новацій, до співробітництва, здатності учитися і передавати іншим набуті знання;
- мобільність;
- постійне прагнення людини будувати свою професійну діяльність на основі нової інформації як спосіб її самовираження і саморозвитку.

С. Гончаренко зазначав, що соціальний статус особистості дорослої людини визначає і її ставлення до навчання в різні періоди її життєдіяльності (молодість, змужнілість, зрілість) [2, с. 22]. Доросла людина, включаючись в навчальну діяльність, приймає на себе роль учня, але ця діяльність для неї є, як правило, не основним, а допоміжним видом діяльності, що на відміну від дітей істотним чином змінює психологічне ставлення дорослих до процесу навчання.

Аналізуючи відмінності освіти дорослих від шкільної освіти, вчений звертає увагу на наявність досвіду та його використання в освіті: «В досвіді усвідомлюються дорослість і зрілість людини. Освіта дорослих – це новий спосіб учіння або процес, за допомогою якого дорослий учитися, як усвідомлювати і оцінювати свій досвід» [2, с. 27].

С. Гончаренко акцентував увагу на трьох головних особливостях, що відрізняють освіту дорослих від шкільної освіти, а саме:

- а) специфіка контингенту – суб'єктами навчальної діяльності є особи, залучені до сфери професійної праці, які мають досвід такого роду зайнятості або потенційно здатні до участі в ній;
- б) своєрідність освітніх установ, форм і методів їх діяльності, їхня орієнтація на освітні потреби осіб, які є суб'єктами різних видів практичної діяльності, і на режим їхнього соціального життя;
- в) зміст мети і завдань освітнього процесу, особливості форм і методів педагогічної роботи з суб'єктами навчальної діяльності, використання активних форм і методів навчання.

За переконанням педагога, основними параметрами, що характеризують людину як суб'єкта навчальної діяльності, є сприймання навчального матеріалу (змісту, методів подачі), особливості засвоєння знань і формування вмінь. Він наголошував, що схильність до навчання формується в процесі навчання й учіння [2, с. 14]. Дорослій людині частіше приходить виступати в ролі суб'єкта навчальної діяльності,

викликаної різними мотивами і цілями. Саме тому одним із шляхів неперервної освіти дорослих є самоосвіта.

Аналізуючи процес навчання дорослих, С. Гончаренко [2, с. 23] виокремив фактори, які визначають його специфіку:

1. Зміщення акцентів з передачі знань в змісті освіти на забезпечення умов, необхідних для оволодіння способами самостійної взаємодії з різними аспектами реальності (пошук необхідних знань, створення програм самоосвіти, професійного розвитку тощо).

2. Поступове «зняття» викладання як однієї із складових процесу навчання і перехід суб'єкта андрагогічного процесу в «режим саморозвитку».

3. Моделювання «стиснутих часових рамок» проходження кожної «навчальної» ролі у процесі формування характеру пізнавальної діяльності.

4. Практико-орієнтований характер навчального процесу.

5. Орієнтація навчального процесу на задоволення потреби дорослих учнів у професійному і неформальному спілкуванні.

Розмірковуючи над проблемою організації навчання дорослих, С. Гончаренко [2, с. 20] звертав увагу на те, що основним має бути інтерактивний підхід до побудови змісту освіти, формування цілісної системи загальноосвітніх і фахових знань, наукової картини світу і наукового світогляду, до принципово нових дидактичних теорій і технологій. Він наголошував: «Важливо вчити дорослу людину оперативну, систематично та послідовно опанувати нові знання, інформацію в процесі їх постійного накопичення та розвитку».

Принципового значення у процесі організації освіти дорослих вчений надавав урахуванню орієнтації дорослої людини в сфері освіти. До прикладу, якщо актуальним для людини виступає безпосередня користь освіти (для роботи, статусу тощо), то ця людина зорієнтована на її практичну цінність. У цьому разі в основі ставлення до освіти лежать принципи зовнішньої доцільності. Другий тип орієнтації пов'язаний з визнанням самостійної цінності освіти і в цьому випадку навчальна діяльність виступає в якості самодіяльності. Третій тип пов'язаний з орієнтацією таким чином, що загальна освіта взагалі не входить до системи її цінностей, вона є незначуща, тоді в цьому випадку те, заради чого здійснюється вибір, не усвідомлене.

Академік С. Гончаренко наголошував, що ефективне навчання дорослих неможливе без формування в них сучасної наукової картини світу – цілісної системи уявлень про загальні властивості і закономірності природи, суспільства, людського мислення, яка виникає в результаті систематизації, узагальнення і синтезу основних природничо-наукових і суспільствознавчих принципів, понять і теорій. Науковець підкреслював, що формування наукової картини в дорослих настійно вимагає застосування дидактичного принципу систематизації наукових знань – розумової діяльності, в процесі якої розрізненні, подрібнені знання про предмети (явища) об'єктивної дійсності зводяться в єдину наукову систему, встановлюється їхня єдність на основі вибраного принципу.

Не оминув у своїх працях С. Гончаренко питання освіченості дорослої людини. Дослідник зазначав, що все життя людини супроводжується наuczінням, набуттям і освоєнням нового досвіду і знань. Одержана людиною в молодості освіта – це лише база, яка вимагає постійного поповнення знань, освоєння нового досвіду і знань. Однак лише тоді, коли визначені цілі навчання, окреслено його предмет, контролюється хід засвоєння знань, умінь і навичок – лише тоді можна говорити про освіту як таку.

Освіченість, наголошував видатний педагог, має багатоаспектний вплив і є основним фактором розвитку людини, а отже, і суспільства як суми людей, що до нього входять. «...Вона впливає на формування свідомості, навичок, звичок, і традицій людей, на формування наукової картини світу і наукового світогляду, а в рамках суспільства – на спілкування між ними, форми державного управління [2, с. 11]. Ступінь і структура освіти впливають і на життєвий рівень людини, умови її сімейного життя».

Аналізуючи проблему освіченості дорослої людини, вчений акцентував увагу на тому, що всі нові знання і уміння, які доросла людина дістає з різних джерел інформації і засвоює в конкретних формах освітньої діяльності, активно залучаючи знання, набуті раніше, в сукупності є феноменом освіченості дорослої людини. На ньому він наголошував особливо: «Проявлятися цей феномен може у вигляді концептуальних і функціональних знань (функціональна грамотність), а також в їх єдності (професійна культура), сформована наукова картина навколишнього світу, науковий світогляд. Так розширюються часові межі процесу освіти, які включають не лише період «шкільного» навчання, але і всю систему задоволення індивідуальних освітніх інтересів і запитів особистості, підвищення кваліфікації різних загонів працівників, яка розглядається як «неперервна освіта» [2, с. 10].

Таким чином, аналіз праць академіка С. Гончаренка, присвячених проблемі освіти дорослих, свідчить про необхідність переосмислення значущості освіти, основний обов'язок якої полягає в тому, щоб допомогти людині вийти в світ людської духовності, в простір життєвих цінностей і смислів. Постійне набуття нових знань, методик і технологій є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Дидактичні аспекти освіти дорослих. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2009. – Вип. 1. – С. 67-73.
2. Гончаренко С.У. Формування у дорослих сучасної наукової картини світу: монографія. Київ: ІПОД НАПН України, 2013. 220 с.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В. Багрій,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 37.041+[37.015.3:159.922]

РОЛЬ ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОРОЗВИТКУ ТА САМОВИХОВАННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається процес самовиховання, що активно вимагає усвідомлення особистістю себе, свого місця в оточуючому світі та її своєї поведінки в ньому. В самому загальному вигляді самовиховання – це усвідомлений, керований самою особистістю саморозвиток, в якому в інтересах самої особистості планомірно формуються якості, властивості, сили і здібності людини. Якщо ж самовиховання – це усвідомлений саморозвиток, то між ними існує тісний взаємозв'язок.

Ключові слова: саморозвиток, самовиховання, взаємозв'язок, усвідомленість, формування якостей, властивостей, сили і здібностей людини.

The article discusses the process of self-education, which actively requires a person to recognize himself, his place in the world and his behavior in it. In the most general form, self-education is a conscious self-development, controlled by the personality itself, in which the qualities, properties, strengths and abilities of a person are systematically formed in the interests of the personality. If self-education is a conscious self-development, then there is a close relationship between them.

Keywords: self-development, self-education, interconnection, awareness, the formation of qualities, properties, strength and abilities of a person.

Формування особистості передбачає три основні компоненти: вплив соціального середовища; цілеспрямований виховний вплив суспільства на особистість через соціальні інститути та свідомий, цілеспрямований вплив людини самої на себе, тобто самовиховання. Перші два компоненти мають об'єктивний характер, третій – суб'єктивний, оскільки містить процеси, що відбуваються у свідомості людини: осмислення, оцінку, відбір тих позитивних зовнішніх впливів, які складають основу її переконань, ідеалів, життєвих цілей, мотивів діяльності, звичок.

Ці процеси лише тоді можуть називатись самовихованням, коли вони являють собою свідомі дії особистості, спрямовані на самовдосконалення, тобто дії, в яких людина виступає активним суб'єктом самоосвіти, морального, трудового, фізичного, естетичного саморозвитку. У найзагальнішому визначенні самовиховання, на думку

І. Беха та Ю. Орлова, це певний тип ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певним моральним нормам [2].

Якщо виховання може інколи здійснюватися незалежно від волі і бажання вихованця, то самовиховання як процес усвідомленого, цілеспрямованого і бажаного розвитку можливе лише в разі збігу сприятливих зовнішніх умов і певних внутрішніх передумов. Зокрема, як зазначає І. Бех, самовиховання ґрунтується на повазі особистості до себе. Як діяльність, самовиховання знаходить своє вираження у поєднанні об'єкта і суб'єкта. Особливість цієї взаємодії пов'язана з подвійністю позиції особистості у самовихованні, оскільки людина виступає немовби у двох особах стосовно себе в особі виховуваного і в особі вихователя. При цьому основна мета - "створення" індивідуумом себе через творче ставлення до себе [2].

Для теорії, як для практики самовиховання, важливим є чітке наукове визначення цього поняття.

Самовиховання є однією з вищих форм саморозвитку людини. Із цього приводу відомий вітчизняний педагог В. Лозовий пише: "Це є відносно відособлена діяльність, свідомо передбачена і керована суб'єктом з метою досягнення результатів, необхідних для забезпечення інших життєвих процесів і діяльностей" [6, с. 12]. Л. Рувінський у своїй монографії "Теорія самовиховання" характеризує самовиховання як "діяльність людини з метою зміни своєї особистості" [7, с. 15-20]. Ширший підхід у визначенні самовиховання міститься у А. Кочетова, що розглядає його як "усвідомлений керований особистістю саморозвиток, в якому відповідно до вимог суспільства цілями й інтересами самої людини формуються запроектовані нею сили та здібності" [5, с. 45].

Як особливий вид діяльності "самовиховання вимагає активного усвідомлення особистістю власного "я" (самосвідомість), стосунків з навколишнім світом (світогляд, свого життєвого досвіду, самого процесу роботи над собою)".

Соціальною основою самовиховання є визначення людиною своєї ролі в контактних колективах та прагнення до її поліпшення. Взаємодія особи і колективу, організованого чи випадкового, в основному залежить від інтелекту, духовного, трудового і, в окремих випадках, навіть фізичного потенціалу індивідуума. Соціальне самовиховання є один із засобів активізації дій людини в суспільстві.

Самовиховання – це одночасно соціальне, психологічне і соціальне явище, причому вирішальна роль належить соціальним факторам, оскільки вимагає соціалізації особистості.

Самовиховання спрямоване на формування соціально необхідних якостей особистості й здійснюється під впливом суспільно значимих факторів.

У самовихованні проявляється активна життєва позиція особистості стосовно себе і тієї діяльності, якою вона займається.

Самовиховання потребує:

- активного усвідомлення особистістю свого "я" (самосвідомість);
- відносин з оточуючим світом (світогляд);
- свого життєвого досвіду;
- самого процесу роботи над собою.

Самовиховання вимагає активного самокерівництва своєї поведінки, планування способу життя, діяльності;

Самовиховання потребує інтенсивної психічної активності особистості (уяви, пам'яті, уваги та ін.).

Самовиховання – це вольовий процес, в якому регулюється весь спосіб життя людини.

Самовиховання пов'язане із вихованням, виступає як його продовження.

Виникаючи в процесі виховання, тобто в результаті зовнішніх впливів, самовиховання у своєму розвитку проходить ряд етапів, ступенів:

Усвідомлення власних дій та якостей через зовнішню оцінку.

Самоаналіз і самооцінка своїх дій і якостей.

Потреба відповідати самооцінці.

Складання програми самовиховання.

Діяльність з самовихованням та самовдосконаленням.

Отже, самовиховання – це систематична, послідовна робота особистості з удосконалення своїх позитивних і усунення негативних якостей. Тільки чітко визначившись у своїх сильних і слабких сторонах, людина ставить завдання розвинути себе, збагатити свій творчий потенціал – здібності, потреби, смаки, інтереси, цінні особливості характеру, волю, духовний світ, моральні якості, одночасно усуваючи свої недоліки. Але оскільки в основі кожної особистісної якості лежать звички, то самовиховання і являє собою, власне кажучи, формування позитивних звичок і викоринювання шкідливих, що заважають у житті.

Визначаючи особливості самовдосконалення, відомий український психолог Г. Костюк писав: "Самовиховання - вища форма виявлення саморуху особистості, що розвивається, в якій вона виступає суб'єктом свого розвитку" [4].

Специфіка самовиховання як фактору розвитку особистості полягає в тому, що воно серед усіх інших факторів у найбільшій мірі спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які у майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей. Саме результати експерименту Б Додонова доводять, що особистість стає гармонійною не з огляду на "пропорційний", і "рівномірний" розвиток всіх її якостей, а внаслідок максимального розвитку тих здібностей, які домінують у її структурі і визначають сенс її життя та діяльності. У формуванні особистості різні її орієнтації немовби конкурують між собою, поки не виділяється та з них, яка об'єднує навколо себе всі інші, проникаючи у кожен з них. Таке домінування є не витісненням інших якостей людини, а перетворенням однієї з них на лідера. "Це своєрідний варіант координації прагнень особистості шляхом об'єднання навколо найсильнішого з них" [3].

На думку А. Кочетова, "принцип максимальної ефективності саморозвитку особистості полягає у прагненні людини (усвідомленому й інстинктивному) якнайшвидше розвинути всі ті якості, сили і здібності, які в ній уже виявились...". Усвідомлюючи необхідність вдосконалення в будь-якій галузі, особистість починає це

робити з наростаючим ступенем самостійності й осмисленості. В результаті відбувається прискорення психічного розвитку особистості, що й становить провідну функцію самовиховання.

Самовиховання активно вимагає усвідомлення особистістю себе, свого місця в оточуючому світі та й своєї поведінки в ньому. В самому загальному вигляді самовиховання – це усвідомлений, керований самою особистістю саморозвиток, в якому в інтересах самої особистості планомірно формуються якості, властивості, сили і здібності людини. Якщо ж самовиховання – це усвідомлений саморозвиток, то між ними існує тісний взаємозв'язок.

Саморозвиток в психіці людини проявляється в самих різних явищах, до яких можна віднести ріст, дозрівання і самозміни внутрішнього світу. Саморозвиток – процес об'єктивний, що не залежить від розуму і волі людини. Перш за все саморозвиток визначається діями спадковості і первинними матеріальними потребами. Джерелами саморозвитку є протиріччя внутрішнього світу людини, що породжені – взаємодією спадковості і досвіду; потребами і можливостями їх задоволення; бажаннями, прагненнями, дійсними силами, реальними здібностями людини.

Якщо саморозвиток не залежить від свідомості та волі особистості, то самовиховання – це вже процес, в якому розвиток сил і здібностей знаходиться під контролем свідомості й керується особистістю.

В міру розвитку людина все частіше розуміє і оцінює ті явища, які проходять в її внутрішньому світі. Наступає час, коли саморозвиток стає під контролем свідомості. Тоді людина починає свідомо брати участь у вдосконаленні свого внутрішнього світу, у формуванні своїх сил і здібностей, тоді саморозвиток переростає у самовиховання. Процес взаємозв'язку свідомого і несвідомого саморозвитку в єдиному гармонійному цілому і складає загальну картину "саморуху", "самовдосконалення". Все це і є участь особистості в своєму особистому розвитку.

Таким чином, зміни людини включають в себе розвиток свідомий і несвідомий, активний і пасивний. Участь людини у своєму формуванні характеризується ступеню усвідомленості, активності, темпами формування тих чи інших якостей, рівним самокерівництва.

В цьому і є єдина природа саморозвитку і самовиховання, що забезпечують інтенсивне формування сил і здібностей людини. Самовиховання є вищою формою розвитку особистості, її духовного "саморуху".

ЛІТЕРАТУРА

1. Арет А. Я. Очерки по теории самооспитания / А. Я. Арет.- Фрунзе: Киргизский гос.ун-т, 1961 – 99 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Додонов Б. И. Гармоническое развитие и типологическое своеобразие личности / Б. И. Додонов- М., 1981. - С.102.

4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л. М. Проколієнко. - К., 1989. -С. 98-133.
5. Кочетов А. И. Воспитаи себя. / А. И. Кочетов - Минск, 1992. - С.45.
6. Кочетов А. И. Как заниматься самовоспитанием / А. И. Кочетов. - Минск, 1991. - 360 с.
7. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ / В. А. Лозовой. - Х.: Основа. - 1991. - 207 с.
8. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. - М.,1973. - 270 с.

Н. Гаврус,

спеціаліст першої категорії, викладач
ВСП «Бердянський коледж ТДАУ ім. Д. Моторного»

Н. Попівца,

спеціаліст вищої категорії, викладач
ВСП «Бердянський коледж ТДАУ ім. Д. Моторного»

УДК 378.091:364-43:005.336.2

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

В статті розглянуто основні етапи формування професійної компетентності фахівців соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти. Проаналізовано комплекс психолого-педагогічних умов професійної підготовки у закладах вищої освіти, зокрема, впровадження інноваційних технологій в освітню практику.

Ключові слова: компетентність, вища освіта, професійна підготовка, фахівець соціальної сфери, тренінгові технології.

The article considers the main stages of forming professional competence of social sphere specialists in the conditions of higher educational institutions. The complex of psychological and pedagogical conditions of professional training in higher educational institutions, the introduction of innovative technologies in educational practice in particular, is analyzed.

Keywords: competence, higher education, professional training, specialist in the social sphere, training technologies.

Бурхливі політичні події, військовий конфлікт на Сході України, хвилі біженців, трудова міграція, зумовлюють загострення соціально-економічної проблематики в країні і викликають необхідність розробки нової концепції та реформування підходів до соціальної роботи в системі соціального захисту населення як професійної діяльності. Зміст концепції полягає у відході від формалізованого суто фінансового та пільгового забезпечення з боку держави на користь прямої адресної підтримки, яка

зумовлена конкретними потребами людини. Такий вектор розвитку потребує від фахівців соціальної сфери виконання не лише формально-адміністративних бюрократичних функцій, але і навичок соціальної діагностики, визначення соціально-психологічної проблематики, індивідуальних потреб людей, які звертаються до держави по допомогу, сформованості навичок адекватного спілкування, налагодження плідної взаємодії з клієнтами соціальних служб тощо. Тому значно розширилось поле професійної діяльності та функціонально-рольове навантаження працівників соціальної сфери, а отже, висувуються нові якісні вимоги до формування основ їх професійної компетентності. Особливо гостро ці питання постають в ході професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у навчальних закладах.

Проблемі формування основ професійної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери присвячено праці вітчизняних та зарубіжних вчених за наступними напрямками: управління якістю соціальної освіти (М. Євтух), педагогічний, психологічний та управлінський аспекти професійної підготовки соціального педагога (Л. Міщик), професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Карпенко), дидактичні основи підготовки студентів до соціально – педагогічної діяльності (С. Харченко), формування основ самоусвідомлення соціального педагога у процесі професійної підготовки (К. Бакланов). Теоретичному обґрунтуванню, практичному впровадженню компетентнісного підходу присвячено праці В. Байденка, Н. Бібік, І. Зімньої, Г. Клемпа, Ю. Татура, А. Хуторського, Д. Шона та ін. Розуміння професійної компетентності фахівця в цілому та фахівця соціальної сфери розробляється такими українськими вченими, як В. Бондар, Т. Браже, Ю. Гагін, О. Дубасенюк, А. Деркач, І. Зверева, І. Зязюн, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, С. Сисоева, І. Тараненко. Переважна більшість публікацій пов'язана з стратегією на запровадження компетентнісного підходу в освіті, що зміщує акценти з процесу механічного накопичення знань, умінь і навичок у формування здатності практично діяти, застосовувати набуті знання і досвід у професійній діяльності.

Мета статті – проаналізувати процес формування основ професійної компетентності фахівців соціальної сфери у вищих навчальних закладах України, визначити основні передумови та шляхи оптимізації цього освітнього напрямку.

Загострення глобальних проблем життєдіяльності людини в сучасному світі, складність і драматизм сучасного соціального буття висувують на повістку дня питання щодо підготовки фахівців у галузі соціальної сфери. Це спонукає науковців і практиків до пошуків нових шляхів навчання соціальних працівників на основі оптимізації стратегії соціальної освіти, її глибокої спеціалізації і технологізації.

Особливості змісту підготовки фахівця в соціальній сфері зумовлені тим, що: соціальний працівник працює у відкритому соціальному середовищі з високою динамікою змін й має справу у своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами, в його роботі поєднуються загальногуманітарні знання, та конкретні проблеми людини, ефективна професійна діяльність базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами умінні слухати

людей, забезпечувати медіацію у взаємовідносинах особистості і суспільства, працювати в неформальному середовищі.

Професійна підготовка соціального працівника є процесом формування необхідних професійних компетенцій, якими йому потрібно оволодіти та застосувати в подальшій діяльності. Принципова відмінність компетентнісної освітньої парадигми полягає в цільовій спрямованості вищої освіти, ціннісних орієнтирах учасників навчального процесу, потребуємих результатах освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до реалій і потреб інформаційного суспільства компетентісно-орієнтована вища школа відмовляється від практики передавання та відтворення готових знань, спрямовує всіх учасників освітнього процесу на створення інтегральних досягнень в особистісному і професійному розвитку, під якими розуміють компетентності. Незалежно від трактування компетентність: 1) завжди розглядається в контексті діяльності; 2) характеризується як системотворна властивість особи, що являє собою інтеграцією різних компетенцій людини; 3) визначає рівень підготовленості людини до діяльності, характер і ефективність її здійснення; 4) формується в ході конкретних процесів професійної діяльності.

Компетенції характеризуються як здатність, що виявляється і остаточно формується в діяльності. На відміну від знань, умінь, навичок, що зумовлюють стандартну дію по аналогії із зразком, компетенція передбачає сформований досвід самостійної діяльності на основі отриманих знань в непередбачувальних ситуаціях. Компетенція розглядається як складова частина компетентності, що розуміється як інтегративна якість особистості професіонала, яка включає не тільки наявність професійної кваліфікації, а й освоєні соціально-комунікативні та індивідуальні здібності та ціннісний потенціал. Дослідник Дж. Равен вказує: «...поняття професійної компетентності, пов'язане зі здатністю відповідати вимогам високого рівня складності, включає систему вчинків. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій, тобто проявляти активність. Єдність трьох компонентів розвитку активності (когнітивного, мотиваційного та поведінкового) відображають рівень розвитку компетентності» [8, с. 61].

До загальних компетентностей фахівців соціальної сфери відносять: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; застосування знань на практиці, вміння планувати та управляти часом; професійні знання; адекватне володіння державною мовою; навички володіння інформаційними технологіями.

Серед спеціальних (фахових) компетентностей виділяють здатності до аналізу та оцінки соціально-політичних процесів; психічних властивостей, станів і процесів, процесів розвитку та соціалізації особистості, проблематики соціальних процесів групи і громади; потреб, специфічних особливостей груп населення, тощо. Тобто майбутній фахівець із соціальної роботи має володіти знаннями із психології, соціології, політології, медицини, менеджменту, юриспруденції, фінансів та інших дисциплін, що показує мультидисциплінарність даної професії.

Як зазначає О. Карпенко, «формування професійної діяльності соціального працівника має здійснюватися на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального і емоційного...» [6, с. 55]. Розуміння сутності процесу формування основ професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах закладу вищої освіти спирається на висновки вчених щодо функцій навчально-виховного процесу: освітньої функції, що полягає у сприянні засвоєнню системи загальнотеоретичних та спеціальних знань, перетворенню їх у власні надбання та дії у професійній діяльності і поведінці; виховної функції, націленої на формування світогляду, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та надання їхній професійній діяльності смислових орієнтирів, розвивальної функції, яка забезпечує сталий розвиток особистості та сприяє ефективній діяльності.

Формування професійної компетентності ґрунтується на основних дидактичних принципах (фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, єдності суспільного і особистісного, єдності теорії і практики). Основна мета теоретичного навчання – формування адекватного розуміння соціально-правової, психолого-педагогічної, ціннісної сутності майбутньої діяльності через засвоєння знань та формування системи ціннісних орієнтирів. Цьому сприяє поглиблене вивчення: соціального та трудового права України, технологій, видів та форм соціальної роботи в установах та закладах системи соціального захисту соціально-психологічних характеристик основних груп - клієнтів соціальних служб даної системи (люди похилого віку; особи з функціональними обмеженнями; сім'ї, зокрема, малозабезпечені; безробітні тощо) та проблематики співробітництва з означеними категоріями. Провідною формою начального процесу є лекція. При сучасному стані інформаційного забезпечення лекція по суті стає консультативно-оглядовим означенням проблеми та аналізу можливих напрямків її вирішення, засобом пробудження активного ставлення слухачів до науки, розвитку творчого, самостійного мислення. Перехід від інформаційно-пояснювального навчання до інноваційно-діяльнісного проходить із застосуванням у навчальному процесі нових комп'ютерних і різноманітних інформаційних технологій, електронних навчальних посібників, відеоматеріалів, що забезпечує вільну пошукову діяльність, а також передбачає розвиток і особисту орієнтацію. Серед різних інноваційних методів навчання студентів, є проблемні та ігрові технології, технології колективної і групової діяльності, імітаційні методи активного навчання, методи аналізу конкретних ситуацій, метод проектів, лекція-бесіда, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція-диспут т.ін. Семінарські заняття проводяться у формі викладення підготовленого матеріалу студентом, а також шляхом впровадження предметних дискусій і діалогу із викладачем та аудиторією. Ефективною є важлива ланка – специфічна тренувальна форма роботи, що дозволяє майбутньому фахівцеві включитися на навчальному етапі в змодельовану практичну діяльність, де вони можуть апробувати свої соціальні уміння, досягнути технологію процесу формування соціальної компетентності. Своєрідною формою навчальної діяльності, яка інтегрує традиційні й активні методи, є тренінг.

Своєрідність цієї форми не лише в характері навчання, але і в організації: глибоке занурення студентів в вибудовану модель майбутньої професійної діяльності в процесі тренінгів і практики, у новизну процесу навчання, пов'язаного з організацією життєдіяльності і соціальної взаємодії. Під тренінговими формами навчання розуміють створення системи тренінгів за спеціальністю, які проводяться у процесі професійної підготовки і де відображені основні проблеми та питання з навчальної дисципліни. Їх метою є моделювання певних ситуацій навчання, поведінки, прийняття рішення в тій чи іншій ситуації, аналізу і вироблення оптимальних варіантів рішень. Важливо, щоб зміст проблемних ситуацій професійної діяльності набував особистісного значення для студентів як майбутніх фахівців соціальної сфери. Тоді способи розв'язання проблемних ситуацій стають особистим досвідом, а здійснення професійних функцій соціального працівника в конкретній життєвій ситуації стає можливим на засадах сформованості структури професійної компетентності. Ефективними для формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери являються тренінг розвитку соціальної компетентності, тренінг креативності, тренінг ефективної комунікації, тренінг-сензитивності, тренінг упевненості в собі. Вони розвивають соціальну компетентність студентів, формують розширену соціальну ідентичність, сприяючи успішній адаптації студентів до умов життя соціуму, забезпечуючи перспективність їх соціально-професійної реалізації.

Тренінг та ділові ігри використовуються при викладанні курсів «Практикум з медіаторних технологій», «Профвідбір та профдіагностика», «Методологія тренінгової роботи та консультування», «Прикладні методики в соціальній роботі». Як індивідуальні завдання студентам спеціальності «соціальна робота» пропонується створення соціальної реклами, соціальних проєктів, розробка програм роботи з різними групами клієнтів, підготовка презентацій та рефератів.

Для формування продуктивних практичних навичок і вмінь в навчальному процесі передбачений цикл практичного навчання, в який входять навчальні практики, а також технологічна практика в органах соціального захисту населення. Так забезпечується послідовність і безперервність формування умінь і навичок в процесі набуття професійної компетентності майбутніх соціальних працівників. Змістом кожного виду практики є досягнення конкретних цілей, завдань професійної освіти. Види, тривалість і терміни проведення практики визначаються для конкретного освітньо-кваліфікаційного рівня з урахуванням специфіки спеціальності та спеціалізації. Робота студентів в період практики так само поліфункціональна, як і робота соціального працівника в майбутньому. Проходження практики оптимізує процес професійного становлення соціального працівника, створює передумови для його самоосвіти і самовиховання, здійснює перевірку соціально-професійної компетентності.

Окрім теоретичної та практичної підготовки не менш важливим є формування системи цінностей у майбутніх фахівців соціальної сфери, їх особистісний саморозвиток, що діє завдяки впровадженню аудиторної та поза аудиторної виховної діяльності. Позааудиторна творча діяльність студентів створює умови для всебічного

розвитку, сприяє формуванню позитивних особистих якостей. Позааудиторна робота – це різнопланова, багатоаспектна діяльність студентів з метою формування професійної компетентності, а також аксіологічної самоактуалізації, самовиховання, самоосвіти. Основними змістовними напрямками позааудиторної виховної роботи у вищому навчальному закладі є: формування наукового світогляду в атмосфері творчого інтелектуального пошуку, громадянське та патріотичне виховання, дуже актуальне в епоху випробувань, що проходить країна, правове виховання, морально-етичне виховання, естетичне, трудове, фізичне, екологічне, тощо. Реалізація цих напрямів роботи у вищих навчальних закладах відбувається в різноманітних формах: диспути, вечори, засідання клубів за інтересами, читацькі конференції, екскурсії тощо.

Професійна підготовка до діяльності в соціальній сфері в умовах закладу вищої освіти спрямована на формування у студентів основ професійної компетентності. Основні системоутворювальні чинники навчального процесу забезпечують формування професійної компетентності, а психолого-педагогічні умови актуалізують її плідний розвиток у майбутніх соціальних працівників в процесі професійної підготовки. Реалізація процесу формування професійної компетентності проходить через впровадження психолого-педагогічних умов у навчально-виховний процес. Домінуюче місце серед них займають: спрямованість на утворення професійної компетентності як результату професійної підготовки соціальних працівників; інтегроване поєднання традиційних методів (аналіз проблемних ситуацій, практичні завдання та вправи) з активними (ігрове моделювання) за допомогою системи навчальних тренінгів. Це забезпечується ефективним структурним співвідношенням змісту, методів і форм професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; інноваціями в навчальному процесу, розумінням конкретики сучасних суспільних запитів, використанням методу аналізу та моделювання проблемних ситуацій; розробкою системи тренінгів, що дозволяє створити систему показників інтегративного, інтелектуального й особистісного компонентів професійної компетентності. Формування професійної компетентності здійснюється опосередковано, через передачу студентам у ході тренінгу такої інформації, яка стане основою для вироблення конкретних професійних умінь та навичок. Структурування змісту проблемних життєвих ситуацій відповідно до професійних функцій сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, актуалізації інтелектуально-творчого соціального потенціалу, як передумов підвищення рівня сформованості інтегративного, інтелектуального, діяльнісного й особистісного компонентів професійної компетентності. Забезпечують цей процес не тільки традиційні, а й інноваційні методи і форми навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – Київ : Аспект – Поліграф, 2004. – Вип. 2 (7). – С.15 – 28.

2. Волковницька Т. М. Вплив позааудиторної роботи на формування професійної компетентності соціальних працівників / Т. М. Волковницька // Новітні технології у науковій діяльності і навчальному процесі : збірник матеріалів Всеукраїнської науково – практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених (Чернігів, 19 – 20 квітня 2012 року) : тези доповідей : в 2 – х т. Т 2. Гуманітарні науки. – Чернігів, 2012. С. 376 – 380.

3. Голдевська Д. М. Тренінг як оптимальний метод формування професійної компетентності соціальних працівників: навчально – методичний посібник / Д. М. Голдевська. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 114 с.

4. Децюк Т. М. Особливості становлення професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери / Т. М. Децюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія педагогіка і психологія : зб. наукових праць. – Випуск 42. – Ч. 1 / ред кол. В. І. Шахов та ін. – Вінниця : ТОВ. « Нілан ЛТД», 2014. – С. 60 – 65.

5. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – Київ : Видавничій Дім «Слово», 2008. – 240 с.

6. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково – методичний, та організаційно – технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 164 с.

7. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом : навчально – методичний посібник / за ред. Л. В. Долинської, А. Й Капської. – Київ : Знання, 2003. – 226 с.

8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. – М. : Когито – Центр, 2001. – 314 с.

9. Садовська Є. Формування професійної компетентності соціального працівника в умовах вищого навчального закладу : монографія // Є. Садовська. А. Ярошенко. – Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2018. – 215 с.

10. Соловей Т. В. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу / Т. Соловей. М. Є Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2013. – № 1 (7). – С.220 – 224.

А. Келемен,

директор Карпатського інституту підприємництва ВНЗ
«Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”»

УДК 378.091:364-43]:331.548

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті наголошено на потребі формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників. Проаналізовано підходи науковців до сутності педагогічної культури

як наукової дефініції та представлено авторське визначення. Обґрунтовано необхідність впровадження акмеологічного підходу у освітній процес фахівців соціальної сфери з метою формування у них належного рівня педагогічної культури. Зосереджено увагу на потенціалі тренінгових технологій. З'ясовано, що значущість соціально-педагогічного тренінгу під час формування педагогічної культури соціальних працівників полягає у тому, що він відповідає принципам особистісно-орієнтованого навчання.

Ключові слова: педагогічна культура, професійна підготовка, майбутні соціальні працівники, акмеологічний підхід, тренінг.

The article emphasizes the need to form the pedagogical culture of future social workers. The approaches of scientists to the essence of pedagogical culture as a scientific definition are analyzed and the author's definition is presented. The necessity of the introduction of the acmeological approach into the educational process of specialists in the social sphere in order to form an appropriate level of pedagogical culture is substantiated. The focus is on the potential of training technologies. It is found that the importance of social-pedagogical training in the formation of pedagogical culture of social workers is that it is consistent with the principles of personality-oriented learning.

Keywords: pedagogical culture, professional training, future social workers, acmeological approach, training.

Навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) педагоги та психологи вважають найвідповідальнішим етапом для особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Так, під час здобуття вищої освіти майбутні соціальні працівники мають змогу сформувати основи власної життєвої позиції, укріпити ціннісні орієнтації та установки, започаткувати відношення до майбутньої професійної діяльності. З огляду на наведені факти, викладацький склад ЗВО повинен прикласти максимум зусиль для того, щоб період навчання став «міцним фундаментом» для подальшого удосконалення. На майбутніх соціальних працівників покладаються вагомі завдання щодо якісного впровадження соціальної політики та надання великого спектру соціальних послуг. Поділяємо позицію І. Карпич, з того приводу, що «працівників для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони зуміли змінити, усунути і корегувати негативні соціальні прояви суспільства» [2, с. 74].

Наш власний педагогічний досвід дозволяє констатувати, що студентам спеціальності «231 соціальна робота» під час практики в соціальних установах та центрах не вистачає педагогічної культури, що, у цілому, не дозволяє майбутнім фахівцям компетентно виконувати свої професійні обов'язки. Як засвідчує практика, саме педагогічна культура спроможна забезпечити студентам орієнтацію на гуманітарно-особистісний розвиток. Зокрема, як доводить А. Фурман [1], розвиток професійної освіти соціальних працівників має бути акцентованим на пошук інноваційних важелів для покращення якості освітнього процесу у ЗВО. У нашому розумінні одним із таких важелів може виступати активна цілеспрямована діяльність над формуванням і вдосконаленням педагогічної культури під час організації освітнього процесу. Ми переконані у тому, що високий рівень педагогічної культури у

час загострення соціальних та економічних проблем в українському суспільстві дозволить сформувати професійно-моральні якості, розвинути уміння толерантної й творчої співпраці з різними категоріями клієнтів для ефективного надання якісних та своєчасних соціальних послуг.

Насамперед відзначимо, що наукова дефініція «педагогічна культура» ще й нині не має однозначного розуміння. Як було з'ясовано, особлива увага до проблеми педагогічної культури фахівців почала приділятися з початком активної розробки культурологічного напрямку у філософії, соціології, педагогіці та психології. У наукових дослідженнях педагогічна культура розглядалась при вивченні наступних проблем: теорія і практика культурологічної підготовки студентів, закономірності й принципи виховання студентів, професійна мотивація, професійне становлення майбутніх фахівців, культура педагогічного спілкування, етнопедагогічна культура та культура мислення та ін. Зокрема, науковці виокремлюють соціально-педагогічний, діяльнісний, індивідуально-особистісний та культурно-історичний аспекти. До прикладу, у соціально-педагогічному аспекті педагогічна культура постає як явище соціальне, як характеристика особливостей педагогічної взаємодії поколінь, як засіб педагогізації навколишнього середовища. Її носіями, головним чином, виступають педагоги, батьки, громадські вихователі, офіцери-вихователі, педагогічні товариства. У діяльнісному аспекті педагогічна культура є сутнісною характеристикою способу життя. В індивідуально-особистісному аспекті педагогічну культуру розглядають як прояв сутнісних властивостей особистості, професійної діяльності й спілкування. У культурно-історичному аспекті вона розглядається: як така, що має своїм змістом світовий педагогічний досвід; як зміна культурних епох і відповідних їм педагогічних цивілізацій; як історія педагогічної науки і освіти.

Наведемо деякі найбільш вагомні, з нашої точки зору, трактування. Зокрема, ще у 1966 р. В. Сухомлинський [4] доводить, що педагогічна культура, як інтегральна характеристика педагогічного досвіду, охоплює сукупність знань, умінь, цінностей, переконань, професійної та духовної культури. Науковець виокремлював основні елементи педагогічної культури: «глибоке знання матеріалу», «безпосереднє звернення вчителя до розуму і серця вихованців», «багатство методів вивчення дитини». Тобто, у баченні В. Сухомлинського, педагогічна культура – це жива, творча педагогіка повсякденної творчої праці, та педагогіка, в якій закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя. Таке розуміння педагогічної культури, безумовно, доволі цінне у педагогічному контексті, однак ми вважаємо не зовсім доцільним для використання у професійній діяльності соціального працівника. У контексті професійної діяльності майбутнього соціального працівника нам імпонує бачення педагогічної культури, яке декларує Є. Захарченко [3]. Так, автор довів, що педагогічну культуру можна розглядати у двох аспектах. По-перше, як частину соціальної практики у сфері взаємовідносин поколінь, де накопичуються певні традиції, норми взаємовідносин, а по-друге, як галузь людського знання, що включає педагогічні концепції, теорії, норми, цінності, ідеї [3, с. 69].

Узагальнюючи представлені напрацювання наукову дефініцію «педагогічна культура» майбутнього соціального працівника розуміємо як узагальнену характеристику різних видів його діяльності, що визначає не лише культурність майбутнього фахівця, але й усієї групи осіб, які перебуватимуть у педагогічній взаємодії з ним. Тобто, педагогічна культура, у найбільш загальному контексті, передбачає сукупність педагогічної підготовленості майбутнього соціального працівника та відображає ступінь його зрілості. Педагогічна культура ґрунтується на адаптації до майбутньої професійної діяльності з дотриманням педагогічних норм спілкування з клієнтами, колегами та партнерами під час надання широкого спектру соціальних послуг.

Беручи до уваги той факт, що система професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО має недостатню педагогічну складову (дисциплін педагогічного циклу студенти майже не вивчають) спостерігається складність під час формування педагогічної культури. Внаслідок цього студенти, здебільшого, недостатньо уявляють сильні й слабкі сторони своєї педагогічної культури, не завжди усвідомлюють, як можна використовувати її потенціал, не мають сформованих умінь досягати максимальної самореалізації у цій площині.

З'ясовано, що традиційна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО спрямована, головним чином, на засвоєння теоретичних знань та розвиток професійних умінь у роботі з різними проблемними категоріями клієнтів, які потребують якісних соціальних послуг. Інформаційно-знанневий підхід до організації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників не може дати їм можливості зрозуміти і відчутти потенціал педагогічного впливу на клієнтів, а відтак, до певної міри, знецінює значущість соціальної роботи з ними. Всі наведені факти безпосередньо засвідчують необхідність впровадження інновацій у професійну підготовку фахівців соціальної сфери у напрямку формування у них належного рівня педагогічної культури.

Наголосимо, що акмеологічний підхід визнано профілюючим для формування педагогічної культури майбутніх соціальних працівників. Вважаємо, що саме цей підхід максимально забезпечує оволодіння способами пізнання навколишньої дійсності, професії і самого себе для самореалізації в професійній діяльності. Акмеологічний підхід, як доводить С. Пальчевський [5], доцільно розглядати у якості базисної наукової категорії, яка описує сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішити акмеологічні завдання та проблеми у професійній підготовці майбутніх фахівців. Ми переконалися у тому, що на основі цього підходу професійну підготовку майбутніх соціальних працівників можна розглядати як процес досягнення кожним студентом максимально можливого («акме») рівня теоретичної та практичної досконалості в навчальній, науковій і виховній діяльності. А тому саме акмеологічний підхід було покладено в основу розробку навчальних дисциплін «Основи самопізнання і саморозвитку особистості», «Тренінг самопізнання», «Основи акмеології», «Менеджмент у соціальній роботі», «Соціальне проектування» «Управління проектами», які максимально сприяють формуванню педагогічної культури майбутніх

соціальних працівників, що здобувають освіту на базі Карпатського інституту підприємництва Вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

Беручи до уваги той факт, що педагогічна культура передбачає сформовані вміння й навички логічно і переконливо висловлювати власні думки, слухати співрозмовника, відчувати його внутрішній емоційний стан, встановлювати щирі, доброзичливі стосунки в міжособистісних контактах, вагому роль відведено тренінговим технологіям. Відзначимо, що потенціал тренінгових технологій для професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери не викликає жодних сумнівів та задекларований у працях Л. Верченко, Н. Волкової, Н. Євдокимової, О. Пасічник, О. Січкарук, М. Трухан та ін. Поділяємо позицію науковців у тому, що впровадження тренінгової технології дасть можливість студентам стати активними суб'єктами освітнього процесу.

За основу у нашому дослідженні було взято пораду Н. Волкової про те, що тренінг варто розглядати як «активну навчальну діяльність студентів, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів, що відповідають сучасним вимогам до професійної діяльності» [6, с. 125]. Зокрема у практичній площині ми дослухалися до поради Н. Волкової стосовно використання тренінгової технології в контексті діяльнісного навчання соціальних працівників, а також було враховано думку І. Вачкова [7] про доцільність соціально-педагогічного тренінгу. Так, у нашому баченні значущість соціально-педагогічного тренінгу під час формування педагогічної культури соціальних працівників полягає у тому, що він відповідає принципам особистісно-орієнтованого підходу.

Отже, приймаючи активну участь у тренінгах, майбутні соціальні працівники отримували змогу розвинути свою комунікативну компетентність та суттєво вдосконалити педагогічну культуру. Зокрема, акцентувалася увага на виконання практичних завдань та ігровий момент занять, які сприяли розвитку у студентів практичних навичок міжособистісної взаємодії. Тренінги дозволили забезпечити процес ефективного переведення теоретичних знань в галузі педагогічної культури в практичну площину. Відтак, можемо констатувати, що на основі участі в тренінгах студенти одержували практичні навички про особливості спілкування, розвивали комунікативні вміння і таким чином підвищували рівень власної педагогічної культури.

Таким чином, формування педагогічної культури студентів, які після закінчення навчання мають надавати соціальні послуги клієнтам, ґрунтується на активному використанні акмеологічного підходу та тренінгових технологій. Вважаємо, що такі практичні дії позитивно вплинуть на якість організації освітнього процесу та дадуть

можливість суттєво вдосконалити рівень сформованості педагогічної культури у майбутніх соціальних працівників ще під час навчання у ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фурман А. В. Інноваційна психодидактична модель професійної підготовки фахівців соціономічних професій. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.). гол. ред. Є. М. Потапчук. Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 53–55.
2. Карпич І. О. Проблеми підготовки працівників соціальної сфери до професійної діяльності. Актуальні проблеми сучасної соціології, соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : матер. доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф (Ужгород, 16 вересня 2016 р.) / За ред. проф. І. В. Козубовської, проф. Ф. Ф. Шандора. Ужгород, 2016. С. 74–75.
3. Захарченко Е. Ю. Педагогическая культура и культурно-образовательная ситуация. Педагогика. 1999. №3. С. 69–73.
4. Сухомлинський В. О. Наша «скрипка» (Роздуми про педагогічну культуру). Радянська освіта. 1966. 21 травня.
5. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього. Акмеологія в Україні: теорія і практика. К. : КУ ім. Б. Грінченка, 2010. № 1. С. 7–13.
6. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2005. 304 с.
7. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учеб. пособ. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Изд-во «Ось-89», 2007. 256 с.

Д. Копил,

здобувач вищої освіти

Бердянського державного педагогічного університету

А. Попова,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи
та інклюзивної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.011.3-051:364]:331.548

СУЧАСНІ ТРЕНДИ ПРОВЕДЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ У ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті охарактеризовано сучасні тренди у проведенні профорієнтаційної роботи соціального педагога в школі. Обґрунтовано актуальність використання соціальним педагогом Інтернет-ресурсів у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю, описано ефективні

форми такої діяльності, запропоновано технологію впровадження т'юторства та форсайту в профорієнтаційний процес, розглянуто основні компоненти ігрової тренінгової програми «Думай як ейчар» як необхідного елементу здійснення ефективної роботи соціального педагога у профорієнтаційному напрямі.

Ключові слова: профорієнтація, форсайт, т'юторство, Інтернет-ресурси.

The article describes the current trends of career guidance in the context of social pedagogue activities at school. The urgency of using Internet resources by social pedagogue in the system of career guidance with youth student is substantiated, the effective forms of such activity are described, the technology of introduction of tutoring and foresight in the process of career guidance is offered, the main components of the game training program «Think as HR» are described.

Keywords: career guidance, foresight, tutoring, Internet Resources.

Проблема усвідомленого і ефективного вибору професії серед учнівської молоді в сучасному суспільстві не втрачає своєї актуальності. Кожного року з'являються сотні нових професій і зникають ті, що втратили свою актуальність у зв'язку із науково-технічним прогресом та розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Як не загубитись у світі професій і зробити правильний вибір – гострі питання, що постають перед сучасними школярами та їх батьками.

Сучасні дослідження присвячені проблемам профорієнтації мають багатоаспектний характер і представлені як вітчизняними (В. Гладкова, М. Захаров, Є. Клімов, Е. Лібанова, Ю. Маршавін, М. Піддячний, К. Платонов, В. Пухлій, В. Рижков, М. Савченко, В. Симоненко, Б. Федоришин, С. Чистякова, В. Ядов та інші) так і зарубіжними науковцями (М. Шепард Ноулз, Д. Ендрюс, Е. Барнс, Б. Бессот, Д. Біроуз, Е. Вотс, Д. Кілен, Б. Лоу). Але, не дивлячись на велику кількість наукових розробок, посібників, методик, форм, методів та прийомів ця проблема є актуальною.

Статистичні дані свідчать, що 60 % молодих спеціалістів після закінчення закладів вищої освіти не працюють за спеціальністю. Дослідження Державного комітету статистики за 2018 рік свідчать, що один із найвищих показників безробіття – 28, 1 % спостерігається у молоді, віком до 25 років, тобто осіб, які закінчили будь-який заклад освіти [6]. До причин, що провокують таку проблемну ситуацію належать [3, 9]:

- відсутність бажання пов'язувати своє життя із отриманою професією через недостатність внутрішніх ресурсів стати високоталановитим фахівцем конкретної галузі, недостатньої фінансової винагороди за певний вид робіт;
- неможливість реалізувати професійний і творчий потенціал через відсутність навичок форсайту, тобто здатності проектувати своє майбутнє та здійснювати для його реалізації конкретні кроки;
- відсутність пропозицій і вакансій певної професії на ринку праці.

Основною перед причиною таких неякісних показників є проблема співвідношення учнями своїх бажань та можливостей при виборі професії в умовах ринкової економіки, що найчастіше проявляється у нереалістичних вимогах і неймовірних амбіціях, наявністю ідеального образу «розкішного життя» і «престижних

професій», неефективною та несучасною системою професійної орієнтації, що неминуче призводять до помилок при виборі професії.

Важливим агентом здійснення профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді є школа в особах соціального педагога і психолога. Саме на цих спеціалістів відповідно до положень ЗУ «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції державної системи професійної орієнтації населення», Положень «Про організацію професійної освіти населення», «Про психологічну службу в закладах освіти України», Посадової інструкції соціального педагога закладу освіти покладається основне завдання – сформувати навички правильного професійного самовизначення учнівської молоді, шляхом здійснення діагностичних, профілактичних та консультаційних заходів, профорієнтаційних ігор та тренінгів.

Спираючись на положення вищезазначених законодавчих та нормативно-правих актів, сучасні дослідження провідних науковців нами було визначено, що сучасний підхід до проведення профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді передбачає особистісно-орієнтований підхід, який має бути спрямований на своєчасну підтримку та розвиток тих особливостей та характеристик особистості, які будуть передумовою майбутньої успішної професійної діяльності, сприятимуть пізнанню оточуючого світу, самопізнанню, самореалізації особистості, усвідомленню власної ролі у виборі професії, прийнятті відповідальності за нього.

Згідно з думкою Б. Федоришина, сучасна профорієнтація у контексті діяльності соціального педагога має розглядатися як науково-практична система підготовки особистості до самостійного та усвідомленого вибору професії. Основним об'єктом цієї системи є особистість майбутнього абітурієнта, яка має свої специфічні особливості зумовлені сучасними процесами, такими як глобалізація та інформатизація суспільства [7, 10].

Отже, сучасна і якісна профорієнтаційна робота соціального педагога має враховувати наступні умови [8]:

- приналежність сучасної учнівської молоді до покоління Z, що зумовлює наявність певних особливостей у роботі;
- використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних та ігрових технологій навчання;
- орієнтація на формування в особистості позиції лідера, формування системи т'юторства та створення можливостей для форсайту.

Зупинимось детально на описі кожної з цих умов:

Сучасна учнівська молодь відповідно до теорії Z-Generation У. Штрауса й Н. Хоува відносяться до покоління Z, що народилися в 1998-2010 роках. Це перше покоління, яке не пам'ятає час без інтернету, смартфонів і соціальних мереж, тому представників покоління Z називають також «цифровими людьми» [4, 12, 13]. Людям, які належать до цього покоління притаманні певні особливості, серед яких:

- залежність від цифрових технологій, перевага віддається онлайн-спілкуванню у віртуальному просторі;

- бажання бути успішними, не докладаючи значних зусиль до навчання, професійному становленню;
- орієнтованість на споживання, індивідуалізм;
- бажання якомога раніше все спробувати і випробувати. У моді – екстрим і жага розваг;
- труднощі у встановленні прямого контакту з людьми, заглибленість в себе – як захист від проблем сучасного способу життя;
- наявність кліпового мислення, особливостями якого є швидкість обробки даних, переважання візуального сприйняття, проблеми зі сприйняттям тривалої лінійної послідовності і однорідної інформації. Це прямо протилежно понятійному мисленню, описаного Л. Виготським, яке дозволяє людині знаходити і виділяти суттєві ознаки предметів, легко заглиблюватися в інформацію і здійснювати її аналітичний огляд [2].

Виходячи з цих особливостей – профорієнтаційна робота має використовувати принципово нові форми та методи профорієнтаційної роботи, які будуть пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями та Інтернет-ресурсами.

У світі сучасних та ефективних технологій проведення профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді покоління Z можна виокремити гейміфікацію, яку визначають як новий тренд в освіті, який передбачає залучення в діяльність через ігрові процеси і дає можливість моделювати своє майбутнє. Цей метод зрозумілий і доступний «цифровій людині». На допомогу соціальним педагогам – інформаційні технології, онлайн-сервіси, ігрові імітації для навчання.

В українському сегменті мережі Інтернет існує значна кількість ресурсів, які забезпечують вирішення проблем професійної орієнтації молоді. Загалом, їх можна поділити на декілька основних типів: сайти навчальних закладів, які інформують про умови вступу навчання і напрями підготовки; освітні портали; інноваційні платформи для бізнес-симуляцій; ресурси для працевлаштування; тестувальні ресурси.

Наступною умовою при проведенні профорієнтаційної роботи важливим є формування позиції лідера, тобто особи, яка здатна брати на себе відповідальність за своє життя, а не перебувати у ситуації дрейфа. Головним завданням соціального педагога і всієї навчальної команди сформувати активні життєві настанови лідерської позиції учня – перевести всі пункти з позиції «дрейф» у позицію «лідерства» (див. Таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика позицій «дрейф» та «лідер»

Лідер	Дрейф
Можливості є завжди	Можливостей немає
Дії засновані на обіцянках та обов'язках	Дії засновані на миттєвих бажаннях
Я чемпіон по результатам	Я чемпіон по обіцянкам
Я частина рішення проблеми	Я частина проблеми
Команда – це я / ми	Команда – це вони
Успіх – це навмисно створений результат	Успіх – це випадок, везіння

Фокус на суспільство

Фокус на себе

Така діяльність можлива у результаті впровадження у систему профорієнтаційної роботи т'юторства та форсайту [1].

Метою т'юторства є допомога учню у професійному самовизначенні, яке передбачає вивчення типу мотивації (ідейна, матеріальна, процесуальна, соціальна, досягненецька), типу мислення (лінгвістичний, візуальний, музичний, кінестетичний, дослідницький), інтереси, провідні види діяльності, визначення опори (сильних сторін), рефлексію [5].

Форсайт (англ. Foresight – передбачення, погляд у майбутнє) – технологія, за допомогою якої проектується образ майбутнього і визначаються конкретні дії. Зазвичай технологія форсайту з учнівською молоддю має базуватися на принципах [11]:

- майбутнє залежить від прикладених зусиль: його можна створити;
- майбутнє варіативне, бо нічого не виникає з минулого, а залежить від рішень учасників і зацікавлених сторін;
- є галузі, по відношенню до яких можна будувати прогнози, але в цілому майбутнє не можна передбачити достовірно. Можна підготуватися до майбутнього, яке ми хочемо бачити, або самим підготувати його.

Реалізація технології форсайт у контексті здійснення профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, на наш погляд, передбачає запровадження ігрової тренінгової програми «Думай як ейчар», метою якої є – сформувати відповідальне ставлення учнівської молоді до професійного самовизначення, навички об'єктивного оцінювання власних можливостей і прогалин, над якими треба працювати, щоб отримати роботу своєї мрії засобами ігрової діяльності. Ігрова тренінгова програма дозволить відчути себе у якості працедавця і пошукача роботи, дозволить обрати таку роботу, на якій буде комфортно і цікаво розвиватися, а в разі неспівпадіння – позбавить від шкодування за витраченим даремно часом.

Тренінговий блок ігрової програми передбачатиме чотири компоненти:

«Співбесіда» – дозволить зрозуміти схему типової співбесіди і навчить її проходити;

«Резюме» – пояснить, як уникнути поширених помилок при складанні резюме;

«Самопрезентація» – сформує навички складання короткої розповіді про себе так, щоб показати себе ейчару з кращого боку;

«Практика» – передбачає складання індивідуальних текстів і виявлення опорних точок по успішному працевлаштуванню для кожного конкретного учасника тренінгу.

Усі блоки ігрової тренінгової програми передбачають використання інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет, а також залучення експертів різних галузей для досягнення реальних цілей.

Отже, використання сучасних трендів у профорієнтаційній роботі з сучасною молоддю є не просто важливим, а вкрай необхідним елементом здійснення ефективної роботи соціального педагога у цьому напрямі. Оскільки, сучасна молодь, враховуючи її

характеристики і спосіб життя потребує якісно нового підходу до організації профорієнтаційної діяльності у школі.

Загалом, можна зробити висновок, що впровадження ресурсів мережі у процес профорієнтаційної роботи сприятиме активізації інтересу до самостійного ознайомлення із сучасними професіями, знаходження інформації про потреби в кадрах, орієнтованого виявлення психофізіологічних особливостей, здібностей і нахилів молоді до певних видів діяльності. Більше того, завдяки всесвітній мережі профорієнтаційні послуги є доступними для кожного у будь-який час доби.

Ми вбачаємо подальшу роботу в розробці тренінгової програми профорієнтаційної роботи з використанням Інтернет-ресурсів, орієнтуючись на сучасні інтереси молоді та запит ринку праці, а саме впровадження онлайн-тестів, віртуальних екскурсій, ігрової тренінгової програми «Думай як ейчар» тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворошилова П. Впровадження тьюторства в навчальний процес іноземних ВНЗ [Електронний ресурс] / П. Ворошилова, А. Іванова // Наука онлайн: Міжнародний електронний науковий журнал. – 2018. – №5. – Режим доступу: <https://nauka-online.com/ua/publications/informatsionnye-tehnologii/2018/5/vprovadzhennya-tutorstva-v-navchalnij-protses-inozemnih-vnz/>
2. Выготский Л. С. Мысль и слово / Лев Семенович Выготский // Психология. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 462-512. – (Серия «Мир Психологии»).
3. Клименюк Н. В. Проблема працевлаштування випускників вищих навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н.В. Клименюк, А.І. Високос // Наукові праці. Педагогіка (Випуск 2). – Том 2. – 2016. – Режим доступу: <https://docplayer.net/82777060-Problema-pracenvlashtuvannya-vipusknikiv-vishchih-navchalnih-zakladiv.html>
4. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. возможности практического применения [Електронний ресурс] / Ожиганова Евгения Михайловна // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – №1. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/v/teoriya-pokoleniy-n-houva-i-v-shtrausa-vozmozhnosti-prakticheskogo-primeneniya>
5. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції [Електронний ресурс] / К.П. Осадча // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Випуск 61'2018. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23802/1/Osadcha.pdf>
6. Основні показники ринку праці (річні дані) / Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – <http://www.ukrstat.gov.ua/>
7. Побірченко Н. А. Витоки неперервної професійної орієнтації у працях вітчизняного дослідника Бориса Федоришина / Н.А. Побірченко, О. П. Сергєєнкова, Н.А. Сургунд // Ринок праці та зайнятість населення. – 2014. – №4. – С. 45-48.
8. Пономаренко О. Г. Сучасні методи та форми профорієнтаційної роботи в Україні [Електронний ресурс] / О.Г. Пономаренко // Актуальні проблеми педагогіки,

психології та професійної освіти. – Ч.2., 2015. – Режим доступу:
<http://journals.uran.ua/apppfo>

9. Ринок праці України у 2015 р. // Аналітичний статистичний збірник. – К. : Державний центр зайнятості Міністерства праці та соціальної політики України. – 2015. – С. 145.

10. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Федоришин Борис Олексійович. – К., 1996. – 383 с.

11. Федулова Л. І. Форсайт: сучасна методологія технологічного прогнозування [Електронний ресурс] / Л. І. Федулова. – Режим доступу : http://www.ief.org.ua/Arjiv_EP/Fedulova308.pdf

12. Howe N., Strauss W. Millennials rising: the next great generation [Electronic resource]. – Vintage Books, 2000. – Available from: <http://books.google.ru/books?id=vmNkJ9oYc2IC>

13. Straus W., Howe N. Generations : the history of America's future. 1584 to 2069. New York : Perennial, 1991. – 544 p.

В. Котляр

кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи
та інклюзивної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 37.091.33-027.22:821:7

ТВОРИ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ І МИСТЕЦТВА ЯК ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ВИКЛАДАННЯ

В статті надається поняття педагогічним засобам, визначені групи педагогічних засобів, аналізується використання творів художньої літератури і мистецтва. Обумовлюється взаємодія науки і мистецтва. Визначаються функції завдаки яким викладання соціально-педагогічних дисциплін з використанням творів художньої літератури і мистецтва буде успішним.

Ключові слова: педагогічні засоби, групи педагогічних засобів, художня література, мистецтво.

In the article is given a notion of pedagogical techniques, defined groups of pedagogical techniques, analyzed using of works of fiction and art. Stipulated an interaction between science and art. Defined the functions with the help of which lecturing of social-pedagogical lessons with using of works of fiction and art will be successful.

Keywords: pedagogical techniques, groups of pedagogical techniques, fiction, art.

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти зумовлюють необхідність упровадження в освітній процес більш результативних підходів до професійної

підготовки здобувачів, забезпечуючи їх готовність до виконання обраної ними професії, формування активної життєвої позиції, збагачення інтелектуального, культурного і творчого потенціалу.

Загальне мета вищої освіти, яка згідно Закону України «Про освіту» полягає у всебічному розвитку людини як особистості й найвищої цінності суспільства, конкретизується відповідно до профілю закладу вищої освіти, напряму освіти, спеціальності, кожної навчальної дисципліни [1].

Вища освіта є професійно-орієнтованою, тобто спрямованою на отримання здобувачами певної фахової підготовки вищої кваліфікації. Цієї мети заклад вищої освіти досягає завдяки використанню в освітньому процесу різноманітних педагогічних засобів теоретичної і практичної підготовки здобувачів.

Педагогічні засоби, у широкому розумінні, розглядаються як ланка освітньо-виховного процесу, яка пов'язує викладача зі здобувачами і за допомоги якої він здійснює на них цілеспрямований вплив. У цьому значенні в якості педагогічних засобів виступають: навчальні дисципліни, методи, прийоми, форми навчання і виховання [2].

Успішність вирішення поставлених перед вищою школою завдань в значній мірі залежить від професіоналізму викладача закладу вищої освіти, який виявляється в здатності на основі аналізу педагогічної ситуації бачити й знаходити оптимальні педагогічні засоби їх розв'язання.

У педагогічній літературі під засобами навчання у вищій школі, у широкому значенні, розуміють дії викладача і здобувачів, спрямовані на досягнення поставлених цілей, форми, в яких вони здійснюються, та знаряддя, які при цьому використовуються як чинники освітнього процесу.

У більш вузькому значенні під педагогічними засобами розуміють знаряддя, що слугують досягненню цілей у залежності від профілю підготовки фахівців, особливостей певних навчальних дисциплін, теми заняття.

Виділяють такі основні групи педагогічних засобів:

- слово викладача;
- навчальна, методична і наукова література;
- комп'ютерні комплекси;
- технічні засоби навчання (ТНЗ);
- предметно-образні засоби;
- засоби наочності;
- фактичні матеріали;
- публіцистика, твори художньої літератури і мистецтва (В. Кудіна, М. Соловей, Є. Спіцин, М. Фіцула, П. Шляхтун).

У зв'язку з інформатизацією освіти в Україні, як одного з головних напрямів науково-технічної революції, що відбувається на сучасному стані розвитку суспільного життя, пріоритет надається тим педагогічним засобам, які своєчасно забезпечують отримання достовірної, вичерпної інформації в усіх суспільно значущих видах діяльності (М. Фіцула).

Разом з тим, в сучасній літературі, присвяченій методиці викладання навчальних дисциплін у вищій школі, зокрема тих, предметом яких є людина і суспільство пропонується використовувати не тільки ті педагогічні засоби, які являють собою безпосереднє джерело науково-пізнавальної інформації, але й вважають за доцільне звертатися до непедагогічних засобів, зокрема до творів публіцистики, художньої літератури і мистецтва (В. Бочелюк, В. Зинченко, В. Кузін, П. Шляхтун).

За визначенням дослідників, використання творів художньої літератури і мистецтва як педагогічних засобів зумовлене тим, що природа людини не зводиться лише до розумової діяльності. Найважливішою характеристикою життєдіяльності людини є її емоційно-етичний аспект, уявлення про який головним чином втілені в мистецтві. Відповідно до цього взаємодію науки і мистецтва обумовлює якнайголовніший розвиток особистості, прийманні, її духовного світу (В. Бочелюк) [3].

Використання творів художньої літератури і мистецтва як педагогічних засобів посилює переконливість викладання теоретичних положень, сприяє їх аргументації, конкретизації та наочності сприймання (П. Шляхтун).

Разом з тим, використання в освітньому процесі творів художньої літератури і мистецтва як педагогічних засобів викладання навчальних дисциплін ускладнене недостатньою розробленістю методичного забезпечення цього процесу.

Методика викладання навчальних дисциплін як складова педагогіки розглядається як теоретико-прикладна наука, завдання якої полягають у визначенні педагогічних цілей, методів і форм як інструментарію, призначеного для розкриття змісту цих дисциплін в освітньо-виховному процесі вищої школи.

Успішність використання творів художньої літератури і мистецтва як педагогічних засобів викладання соціально-педагогічних дисциплін може бути досягнута за умов, якщо вони будуть виконувати в освітньому процесі такі функції:

- чинник актуалізації подальшого викладання навчального матеріалу;
- спосіб ілюстрації і конкретизації наукового положення;
- чинник активізації чуттєво-образного й логічного мислення у пізнавальному процесі;
- спосіб викладання навчальної дисципліни з найбільшою яскравістю, повнотою і переконливістю.

Твори художньої літератури і мистецтва можуть мати науковий напрям. З усіх їх різноманітністю жанрів відіграють важливу роль як засоби вираження громадської думки щодо актуальних проблем суспільного життя, отже можуть бути використаними як засіб наочності у процесі обговорення зі здобувачами відповідних питань, водночас виступати як чинники формування в них активної громадянської позиції.

Вивченню педагогічних умов використання творів художньої літератури і мистецтва в освітньому процесі передувало виконання таких організаційних заходів:

- визначення в змісті навчальних дисциплін складних теоретико-методологічних і практичних проблем, розкриття сутності яких потребує комплексного підходу;

- вибір сукупності творів художньої літератури і мистецтва, ідентичних за змістом тексту викладу проблем;
- визначення місця використання твору художньої літератури і мистецтва у процесі викладання теми навчальної дисципліни;
- попередня розробка тексту коментування застосованого засобу або логічного пояснення змістової сутності наочності [2].

Отже, в сучасній літературі й практиці крім поширених педагогічних засобів, у процесі викладання певних навчальних дисциплін, зокрема, основою яких є науки про суспільство і людину, пропонується використовувати також й фактичний матеріал, твори публіцистики, художньої літератури і мистецтва. Зумовлено це тим, що дані педагогічні засоби виконують функції ілюстрації й аргументації теоретичних положень, є важливим чинником переконливого доказу навчального матеріалу, посилюють виховний вплив навчальних дисциплін на формування особистісних якостей здобувачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шляхтун П. П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін : навч. посіб. / П. П. Шляхтун – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 224 с.

2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.

Соловей М. І. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання : навч. посіб. / М. І. Соловей, В. В. Кудіна, Є. С. Спіцин – К. : Ленвіт, 2013. – 414 с.

Н. Лісна-Міських,
аспірант

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

УДК 378.091.53

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ТА РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

У статті зосереджено увагу на актуальності підвищення мотиваційної спрямованості та розвитку позитивного ставлення студентів до навчання. Було враховано, що мотивація викликає рух особистості до вдосконалення. На основі індивідуалізації навчання створюються можливості для активного формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців. Індивідуалізація розглядається як процес врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів (потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки, ідеали).

Ключові слова: професійна підготовка, мотивація, позитивне ставлення до навчання, індивідуальна освітня траєкторія, ціннісні орієнтації.

The article focuses on the topicality of improving of the motivational orientation and developing a positive attitude of students to learning. It has been taken into account that motivation causes the actions of the individual to improve. On the basis of individualization of training, opportunities are created for the active formation of the motivational sphere of future specialists. Individualization is considered as a process of taking into account the individual-psychological characteristics of students (needs, interests, desires, goals, motivational attitudes, ideals).

Keywords: *professional training, motivation, positive attitude to learning, individual educational trajectory, value orientations.*

Зважаючи на той факт, що мотивація є доволі ваговою для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, то це питання доцільно більш ґрунтовно дослідити. У своєму дослідженні ми виходили з тих міркувань, що мотивація викликає рух особистості до вдосконалення. У психолого-педагогічному аспекті мотивацію можна розглядати як фактор, що детермінує поведінку студентів у навчально-пізнавальній діяльності. З практичної точки зору до уваги взяли погляди Н. Волкової [1], яка вважає, що мотивацію доцільно визначати як внутрішній стан, що спонукає до активності та скеровує поведінку в напрямі досягнення цілей. Тобто, мотив за своєю природою є суб'єктивним явищем, що здійснює взаємозв'язок між стимулом та актами поведінки. Головним для ефективної реалізації майбутніми фахівцями професійної діяльності є переведення зовнішніх мотивів у внутрішні.

На нашу думку мотивація виступає у якості індивідуального осмислення поведінки і виконує регулятивну функцію професійної діяльності. Насамперед студент осмислює для себе вагомість навчання у ЗВО, усвідомлює мету здобуття вищої освіти та чітко визначає загальну програму своїх дій. Відзначимо, що питання мотивації та динаміки її формування є одним із провідних питань сучасної педагогічної науки. У цьому контексті ми солідаризуємося із М. Фіцулою у тому, що мотиваційне забезпечення освітнього процесу полягає «у формуванні в студентів не лише пізнавальної, а й професійної мотивації, спрямованої на становлення особистості майбутнього фахівця» [6, с. 131].

Мотиваційна сфера є складним, системним та цілісним утворенням, що охоплює такі властивості особистості, як спрямованість внутрішньої мотивації на професійну діяльність та ціннісні орієнтації. У публікації Є. Дубовскої та О. Тихомандріцької [5] аргументовано доведено, що мотиваційній сфері особистості притаманні такі структурні властивості, як цілісність, структурність, багатовимірність, ієрархічність та динамічність. Зокрема, системне та усвідомлене поєднання мотиваційної спрямованості з професійно орієнтованими цінностями дозволяє майбутньому фахівцеві осмислено готуватися до виконання майбутньої професійної діяльності ще під час навчання. У кожного студента існує своя система цінностей (соціальні, професійні, особистісні), яка «сприяє оптимізації поведінки, дозволяє особистості задовольнити свої основні потреби тими способами, за допомогою тих цінностей, якими володіє суспільство» [3, с. 175]. Засвоюючи цінності професійного середовища і

перетворюючи їх в ціннісні орієнтири і мотиваційні стимули, майбутні фахівці стають активними суб'єктами професійної діяльності, які володіють готовністю до професійної діяльності.

Наголосимо на тому, що із загальної теорії діяльності відомо, що неможливо досягти належного ефекту за відведений час, якщо не у студентів на сформована позитивна мотивація. Мотивація викликає активність і визначає спрямованість освітньої діяльності студентів, а також виступає найважливішим стимулом будь-якої діяльності. Для того, щоб майбутній фахівець, що здобуває освіту у ЗВО, активно долучився до навчально-пізнавальної діяльності «необхідно, щоб вона набула для нього особистісного смислу, викликала позитивні переживання, намагання і прагнення» [7, с. 310]. З цього випливає, що головним фактором при відборі змісту, побудові навчального матеріалу в системі вищої освіти повинна стати орієнтація на задоволення потреб і запитів студентів. Для формування позитивної мотивації до навчально-навчальної діяльності викладачеві доцільно підібрати найбільш адекватні методи, форми та методичні прийоми.

У своїй практичній діяльності ми виходили з тих позицій, що мотиваційна сфера студентів реалізовує головну мету – сприяє системному і багатоаспектному усвідомленню потреби студентів у власному вдосконаленні через професію, допомагає розкриттю змісту, форм і способів професійної реалізації. Роблячи головний акцент на підвищення мотиваційної спрямованості та розвитку позитивного ставлення студентів до навчання, ми дослухалися до порад О. Макаренка, який доводить, що «особлива увага приділяється необхідності забезпечення продуктивної спрямованості особистості, актуалізації мотивів досягнення, посилення потреби в саморозвитку та самореалізації, а також на потребу підвищення адекватності завдань навчального процесу тим реальним завданням, які доводиться розв'язувати у своїй професійній діяльності» [4, с. 60]. У нашому баченні індивідуалізація дасть можливість визначати пізнавальні можливості та вдосконалити мотиваційну сферу кожного студента. У свою чергу, головною перевагою індивідуалізації навчання є те, що вона дозволить адаптувати зміст, методи та темп навчально-пізнавальної діяльності студентів відповідно до їхніх особливостей, при цьому викладач має змогу слідкувати за кожною дією та операцією, яка виконується, а також зможе вносити необхідні корективи в освітній процес.

Процес професійної підготовки студентів у ЗВО базується не тільки на якісному оволодінні здатності вирішувати майбутні професійні завдання, а й охоплює мотиваційно-ціннісну сферу. А тому це не тільки освітній, але і внутрішньо-особистісний процес вдосконалення та розвитку майбутніх фахівців, які навчаються у ЗВО. Саме професійні цінності визначають мотивацію професійної поведінки, а також структуру самосвідомості особистості, впливають на формування «Я-концепції», яка може стимулювати професійне зростання. Мотиваційна сфера досить динамічна, мінлива і являє собою безперервний процес, що протікає під постійним впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, а, отже, позитивна мотивація може виникати в ході самої навчально-пізнавальної діяльності. Позитивні індивідуальні впливи

призводять до якісної зміни свідомості, цінностей, спричиняють удосконалення когнітивної сфери, як наслідок – вдосконалюються професійні дії та операції, формуються практичні вміння та навички.

У психолого-педагогічній площині індивідуалізація спрямована на вибір відповідних форм і методів освітнього процесу, вона дозволяє враховувати особливості майбутньої професійної діяльності та передбачає спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на розвиток особистості студента як індивідуальності, а також має позитивний вплив на створення умов для усвідомлення і прояву свого «Я», своїх цілей, цінностей. Лише у випадку максимального врахування індивідуальних особливостей студентів професійна підготовка не буде виступати як стихійно діючий механізм «тиражування» типових якостей, а буде цілеспрямовано розвивати мотиваційну сферу кожного суб'єкту освітнього процесу. Від того, наскільки студент усвідомлює мету свого навчання, завдання, які перед ним стоять, вміє орієнтуватися щодо результатів освітнього процесу, в який він залучений, залежить ефективність професійної підготовки у цілому. Перенесення центру ваги в освіті на індивідуалізацію і персональну відповідальність за них на сьогодні є вкрай вагомою.

Важливим чинником, який суттєво впливає на формування професійної спрямованості навчання є підвищення мотивації студента до праці, стимулювання бажання навчатися та самовдосконалюватися. На основі індивідуалізації навчання є усі можливості для активного формування мотиваційної сфери майбутніх фахівців. З цієї точки зору цінним механізмом організації професійної підготовки студентів виступає індивідуалізація, яка розглядається нами як ціннісна орієнтація системи вищої освіти в цілому, а також як процес врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості. Індивідуалізація проявляється в сприйнятті, прийнятті та підтримці особистості як суб'єкта освітньої діяльності, який володіє неповторними, своєрідними, оригінальними особливостями, що мають стимулююче значення для професійної підготовки.

У процесі індивідуалізації навчання враховувалися як фізичні, так і психічні якості й стани студентів, а саме: особливості когнітивних процесів й пам'яті, властивості нервової системи, риси характеру і волі, мотивацію та інтереси, здібності, обдарованість і стан здоров'я. Це дозволило викладацькому корпусу цілеспрямовано та педагогічно виважено підійти до обрання пріоритетів професійної підготовки майбутніх фахівців й отримати формування внутрішньої мотиваційної сфери. Тобто, розробку індивідуальної освітньої траєкторії особистості розглядаємо як одну із ключових ідей професійної підготовки кадрів, оскільки вона спрямована на педагогічну підтримку конкретного студента, розвиток його інтелектуальної та емоційно-вольової сфер, стимулювання творчості та духовності в умовах якісно організованою освітнього середовища.

Вважаємо, що побудова індивідуальної освітньої траєкторії для кожного окремого студента допоможе зберегти самотність майбутнього фахівця і підвести його до головної смислової позиції – освітня діяльність – це, перш за все, діяльність, яка спрямована на самоосвіту і самовдосконалення особистості. Такий підхід стане

реальним лише у тому випадку, коли система освіти увійде в ціннісне поле особистості. Слід зазначити, що індивідуальна освітня траєкторія студента розглядається нами як джерело ціннісних орієнтацій, оскільки вона детермінована адекватною організацією освітньої системи. У цьому контексті до уваги береться не лише отримання студентами знань, а й розвиток цілісної особистості.

Нині викладачам ЗВО не достатньо лише підтримувати зовнішню мотивацію у вигляді контролю, а необхідно активно працювати над активізацією механізмів внутрішньої мотивації, яка сприятиме вихованню у студентів професійних цінностей, формуванню почуття обов'язку та якостей, притаманних конкретній професії, а також допоможе у створенні системи цінностей та пріоритетів. Саме індивідуальний підхід допоможе якісно вдосконалити мотиваційну сферу студентів. Як доводять О. Гомонюк, О. Онишко та В. Райко у «сучасній вітчизняній педагогічній практиці найбільш суттєвими прикладами технологій індивідуалізації навчання є: проектний метод, технологія продуктивного навчання, технологія індивідуального навчання, адаптивна система навчання, навчання на основі індивідуально-орієнтованого навчального плану [2, с. 76].

Таким чином, мотивація охоплює низку аспектів, під якими розуміють: потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні установки, ідеали, а також ієрархію мотивів. У цьому контексті мотиваційна сфера студентів нерозривно пов'язана з рівнем професійної спрямованості, та виступає закономірним результатом організації освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. Педагогіка : посібник. К. : ВЦ «Академія», 2001. 576 с.
2. Гомонюк О. М., Онишко О. Г., Райко В. В. Особливості інноваційної діяльності педагогів. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доп. V Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30-31 березня 2017 р.). Хмельницький : ХНУ, 2017. С. 74-76.
3. Косенко В. Г., Смоленко Л. Ф. Медицинская психология для медсестер и фельдшеров. Ростов-на/Д: Феникс, 2002. 413 с.
4. Макаренко О. Формування мотивації до дослідницької діяльності майбутніх лікарів у процесі вивчення природничих дисциплін. Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. № 6 (80). Харків : ТОВ «Видавництво НТМТ», 2016. С. 50-59.
5. Тихомандрицкая О. А., Дубовская Е. М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы. Мир психологии. 1999. № 3. С. 80-90.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доп. К. : Академвидав, 2010. 456 с.
7. Ягупов В. В. Педагогіка : Навч. посібник. К. Либідь, 2003. 560 с.

Н. Михайленко,

асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.091:364-43]:[305:005.336.2

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано теоретичні підходи до визначення поняття гендерної компетентності та її складових компонентів, обґрунтовано доцільність формування гендерної компетентності фахівця із соціальної роботи у процесі підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: фахівець із соціальної роботи, підготовка до професійної діяльності, гендерна компетентність, гендерна дискримінація, гендерні стереотипи, гендерна рівність, толерантність.

The article analyzes theoretical approaches to defining the concept of gender competence and its constituent components, the expediency of forming the gender competence of a social work specialist in the process of preparation for professional activity is substantiated.

Keywords: social work specialist, preparation for professional activity, gender competence, gender discrimination, gender stereotypes, gender equality, tolerance.

Питання гендерної рівності набуває пріоритетної уваги міжнародної та національної спільноти. Наша країна досягла значного прогресу у вивченні та осмисленні гендерної проблематики. Сучасна державна політика орієнтується на створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Проте існуючі гендерні моделі, орієнтовані на систему нерівних цінностей та подвійних стандартів відносно чоловік та жінок, й досі активно транслюються у суспільній свідомості. Недостатній рівень участі жінок у політичних та суспільних процесах, низька представленість на керівних позиціях у порівнянні з чоловіками, нерівний розподіл сімейних обов'язків, патріархальна культура, глибоко вкоріненні гендерні стереотипи, поширеність гендерно-обумовленого насильства – приклади системної гендерної нерівності в Україні.

Вагома роль у реалізації політики гендерної рівності належить фахівцям із соціальної роботи. Здатність розпізнати прояви гендерної нерівності та дискримінації на індивідуальному чи інституціональному рівнях, впливати на формування свідомості населення у напрямку толерантності, взаємоповаги, соціальної справедливості, протистояння гендерним установкам і стереотипам, тобто

сформованість гендерної компетентності фахівця із соціальної роботи – запорука демократичного реформування соціальної політики держави та успішного утвердження ідеї гендерної рівності у суспільстві.

Необхідність підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи до реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності, складові гендерної компетентності проаналізовано у працях О. Бойко, В. Васильєвої, С. Гришак, А. Москальова, В. Нікітіна, О. Остапчук, В. Ярської.

Під *гендерною компетентністю* особистості слід розуміти знання, вміння, навички, опосередковані індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність/фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи), що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності [3].

І. Мунтян визначає гендерну компетентність як професійно важливе новоутворення особистості, що має у своєму складі три компоненти: предметно-змістовний, операціонально-діяльнісний та особистісно-професійний. *Предметно-змістовний компонент* включає в себе знання основ гендерної теорії, сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, особливостей процесів гендерної ідентифікації та соціалізації, міжнародної та вітчизняної нормативно-правової бази, що регулює питання гендерної рівності. Ці знання дають можливість фахівцю із соціальної роботи розпізнавати прояви дискримінації та виступати за справедливий баланс можливостей, ставлення, оплати праці й представництва чоловіків і жінок у всіх сферах життя, а також у процесах ухвалення суспільно важливих рішень.

Операціонально-діяльнісний компонент визначається як оволодіння фахівцем певним інструментарієм для виконання ним функцій професійної діяльності, пов'язаних з упровадженням гендерної рівності. Даний компонент включає в себе навички діагностики рівня сформованості гендерної культури, здійснення гендерного аналізу, організації заходів на гендерну тематику тощо.

Особистісно-професійний компонент передбачає усвідомлення фахівцем власної позиції у сфері гендерного питання, самопізнання своєї особистості з урахуванням гендерної ідентичності, здатність будувати життєві стратегії та моделі, що націлені на активізацію власних ресурсів для самореалізації в особистому та суспільному житті, професійній діяльності [1].

Формування гендерної компетентності – це цілеспрямована діяльність, в результаті якої людина демонструє компетентність у ситуаціях із вираженою гендерною складовою. Іншими словами – це набуття та освоєння гендерних знань, умінь і способів гендерно-коректної поведінки.

У процесі формування і розвитку гендерної компетентності особистості можна виділити три основні етапи діяльності:

I. *Етап формування системи гендерних знань*, що полягає в освоєнні базових ідей гендерної теорії. Наприклад, гендерна диференціація є не лише біологічно зумовленою, але й соціально сконструйованою; відносини між представниками різних статей повинні вибудовуватися на основі паритету, рівних прав та можливостей для самореалізації.

II. *Етап формування умінь аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності у навколишній дійсності*, аналіз власних гендерних упереджень.

III. *Етап відпрацювання навичок гендерно-компетентної поведінки*, що виявляється у недопущенні проявів гендерної нерівності та дискримінації при міжособистісній взаємодії у повсякденній та професійній діяльності [4].

З метою формування гендерної компетентності майбутніх фахівців із соціальної роботи у процесі підготовки до професійної діяльності в умовах закладу вищої освіти необхідним є: розробка та впровадження навчальних курсів з гендерної проблематики, доповнення гендерної тематикою дисциплін циклів загальної та професійної підготовки, стимулювання гендерної самоосвіти здобувачів, залучення їх до проведення гендерних досліджень, здійснення просвітницької діяльності з метою популяризації егалітарних цінностей, залучення студентської молоді до активної громадської та проектної діяльності в осередку гендерної освіти.

Отже, гендерна компетентність як складова професійної підготовки сучасного фахівця із соціальної роботи набуває особливої значущості в процесі реалізації ідеї гендерної рівності. Вона вимагає від фахівця не лише відповідного обсягу знань з гендерної тематики та професійних навичок, але й високого рівня розвитку аналітичних вмінь, тобто критичного стилю мислення, що дозволяє приймати правильні рішення при вирішенні проблемних питань та надавати якісні соціальні послуги населенню, впроваджуючи ідею гендерної рівності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. І., Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська. – К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 180 с.
2. Жінки. Мир. Безпека: Інформаційно-навчальний посібник з гендерних аспектів конфліктів для фахівців соціальної сфери / Колектив авторів. – Київ, 2017. – 172 с.
3. Синякова В. Б. Підготовка майбутніх соціальних працівників до гендерного виховання молоді / В. Б. Синякова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Випуск 21: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С. 154-161.
4. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2016. – 336 с.

К. Олійник,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 378.091:364-43]:[81'271:793.7

РОЛЬ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті зосереджена увага на необхідності розвитку риторичної культури у майбутніх соціальних працівників. Вважаємо, що дидактичні ігри володіють значним потенціалом у формуванні риторичної культури у майбутніх соціальних працівників. У дослідженні дидактичну гру визначимо як практичну, творчу, командну вправу, що спрямована на пошук та формування оптимальних рішень щодо розв'язання комунікативних завдань. Проаналізовано основні аспекти, принципи використання дидактичної гри та представлено конкретні приклади.

Ключові слова: *риторична культура, майбутні соціальні працівники, дидактичні ігри, принципи, вимоги.*

The article focuses on the need to develop a rhetorical culture of future social workers. We believe that didactic games have considerable potential in the formation of the rhetorical culture of future social workers. In the study didactic game will be defined as a practical, creative, team exercise aimed at finding and forming optimal solutions for solving communicative tasks. The basic aspects, principles of using didactic game are analyzed and specific examples are presented.

Keywords: *rhetorical culture, future social workers, didactic games, principles, requirements.*

Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти, які готують фахівців для роботи в соціальній сфері повинна бути спрямована на підготовку конкурентоспроможних працівників, які на високому рівні володіють майбутньою професією. Майбутнім соціальним працівникам у своїй професійній кар'єрі необхідно активно працювати над удосконаленням комунікативної компетентності, а тому вони мають уміти системно здійснювати свій особистісний та професійний саморозвиток у сфері риторичної культури. Науковці (І. Зязюн, А. Капська, М. Лазарев, Л. Мацько, М. Пилинський, Г. Сагач, Н. Тарасевич) одностайні у тому, що нині вкрай важливо вести активний пошук нових психолого-педагогічних шляхів, які здатні допомогти майбутньому фахівцеві спроектувати власне майбутнє в професійній сфері через уміння ефективно спілкуватися.

Вважаємо, що риторична культура посідає провідне місце серед складових комунікативної компетентності майбутніх фахівців, які працюватимуть у системі «людина – людина». У контексті наведених вище аргументів, відзначимо, що оновлена парадигма вищої освіти дозволяє наголосити на тому, що риторична культура

виступає вагомим чинником професіоналізму майбутніх соціальних працівників з огляду на європейські стандарти у підготовці фахівців для роботи в соціальній сфері.

Термін «риторика» походить від грецького слова, що у дослівному перекладі означає «красномовство» як «мистецтво говорити» [1]. Для соціальних працівників особливо вагому роль відіграє красномовство, адже ці фахівці на основі міжособистісного спілкування забезпечують консолідацію усіх сил та можливостей суспільства стосовно конкретного клієнта та розвивають при цьому активність самого клієнта. Вся енергія соціальних працівників спрямована на те, щоб надихнути своїх клієнтів, допомогти їм у складних життєвих ситуаціях, встановити гуманні, доброзичливі стосунки, при потребі переконати чи навпаки зупинити від необдуманого вчинку. Саме тому до професійно важливих рис майбутнього соціального працівника відносимо риторичну культуру, що охоплює здатність переконливо висловлювати свої думки й доводити до відома інших свою позицію, при цьому уміло поєднувати у мисленні образне та логічне.

На основі аналізу наукових публікацій Є. Зарецької [2], О. Корніяки [3], Л. Мацько [4] та Г. Сагач [5] можемо констатувати, що головними результатами риторичної культури у майбутніх соціальних працівників вважаються сформовані уміння. До переліку цих умінь віднесені такі уміння, як:

- будувати розгорнутий монолог з конкретної фахової проблематики;
- підтримувати ефективну конструктивну бесіду з клієнтами та колегами;
- опанування полемічним мистецтвом, культурою конструктивного діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія);
- дотримуватися етики оратора;
- виробити та дотримуватися власного ораторського стилю;
- ефективно використовувати у публічних виступах здобутки красномовства.

Наголосимо на тому, що формування риторичної культури неможливе поза процесом мовлення. саме тому соціальний працівник має під час навчання навчитися не просто чітко висловлювати свою позицію, а оволодіти максимальним для кожного рівнем риторичної культури. Як показує наш власний професійний досвід, для формування у майбутніх соціальних працівників риторичної культури вагому роль посідають дидактичні ігри. Саме дидактичні ігри мають вагомий вплив на змістовність, якість, переконливість та виразність мовлення, а також на ефективну взаємодію під час спілкування.

У дослідженні дидактичну гру визначимо як практичну, творчу, командну вправу, що спрямована на пошук та формування оптимальних рішень щодо розв'язання комунікативних завдань. Метою дидактичної гри є формування практичних умінь і навичок, які дозволяють майбутнім соціальним працівникам вдосконалити риторичну культуру. У методичному контексті до дидактичних ігор науковці [5; 6] відносять: 1) складні за сюжетом, структурою, кількістю й характером ролей ігри; 2) тривалі у часі; 3) невеликі, елементарні практичні завдання, виконання яких передбачає колективну творчість.

Досить точно, на наш погляд, П. Щербань [6] визначив характерні ознаки дидактичної гри. Так, дослідник наголошує на таких ознаках, як:

- наявність спільної мети учасників гри;
- проблемне моделювання ситуацій навчального характеру та прийняття оптимальних рішень;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- активна взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі;
- різноманітність рольового спектру та цілей при виробленні рішення;
- колективне вироблення рішень, що може бути багато альтернативним;
- розробка системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності усіх учасників гри.

Організуючи дидактичні ігри для майбутніх соціальних працівників з метою розвитку у них риторичної культури, ми брали до уваги наступні аспекти:

- включеність всіх учасників у гру та ступінь налагодження внутрішньо групового спілкування;
- максимальна мовленнєва активність учасників;
- прояв чіткого взаємозв'язку індивідуальної та колективної мовленнєвої діяльності під час гри;
- різноманітність форм мовленнєвої діяльності в межах однієї гри.

На основі аналізу науково-методичної літератури [2; 3; 4; 6], було визначено принципи використання дидактичної гри в освітньому процесі, що спрямований на професійну підготовку майбутніх соціальних працівників. Насамперед відзначимо, що доцільність дидактичної гри має бути методично обґрунтованою, тобто «гра заради гри» лише зашкодить освітньому процесу. Наголосимо ще на одному аспекті – виховний результат гри, що пропонується студентам, має бути адекватним тим затратам часу, що витрачено на її організацію і проведення. викладач має враховувати і той факт, що для того, щоб мати максимальний позитивний ефект, дидактична гра має максимально відповідати інтелектуальному розвитку студентів, у іншому випадку гра буде незмістовною, нецікавою, а виховний ефект не буде досягнуто. Ще одна вимога, якої ми дотримувалися – це те, що гра має носити практичне спрямування – тобто має бути максимально спрямованою на майбутню професійну діяльну соціального працівника та реалізацію ним своїх прямих професійних обов'язків.

У своїй практичній діяльності ми виходили з тих міркувань, що усі методичні рекомендації до проведення дидактичної гри доцільно розробити наперед і обов'язково завчасно роздати студентам для ознайомлення у друкованому чи електронному варіанті. Як доводить практика, лише за умови вагомої змістово-процесуальної підготовки, яка, головним чином, спрямована на створення позитивної емоційної атмосфери та зняття психологічних бар'єрів (невпевненість, ніяковість, нерішучість, скучність) дидактична гра може бути цікавою та корисною.

Наведемо конкретний приклад дидактичних ігор, які ми використовували під час формування у майбутніх соціальних працівників риторичної культури. так, позитивним ефектом володіють такі ігри, як:

- «Словесний волейбол» (студент з м'ячем називає слово-іменник і одразу кидає своєму колезі, який стоїть у колі, м'яч; він уже має назвати дієслово, яке максимально відповідає даному іменнику, далі він знову називає іменник та кидає м'яч наступному гравцю);

- «Ланцюг асоціацій» (студентів доцільно розділити на трійки, перший у трійці студент має назвати будь-яке слово, другий називає – слово, яке асоціюється з ним, завдання третього – назвати асоціацію до другого слова, гра продовжується по колу; через кожні 6-9 слів гравець має повторити усі слова у тій послідовності, в якій вони були названі);

- «Глумачний словник» (студенти діляться на команди та готують для супротивників список слів, яким треба дати визначення; викладач має наголосити, що словниками чи інтерн пошуковими сайтами користуватися для пошуку трактування слів не можна, однак слова мають бути достатньо складними, але не спеціальними термінами; гра проводиться без попередньої підготовки та розвиває логічне мислення та словниковий запас студентів);

- «Коментатор» (кожен студент готує добірку соціальних новин в Україні та світі за останній тиждень, або представляє декілька цікавих афоризмів і формулює запитання таким чином: «Прокоментуйте дії уряду щодо...», «Як ви гадаєте, чому...», «Прокоментуйте, чому «керувати однією людиною іноді важче, ніж цілим народом»? «Чи погоджуєтесь ви, що лише «навчившись підкорятися, навчись керувати»?» По черзі кожен зі студентів виступає у ролі коментатора).

На завершення слід наголосити на тому, що у методичному контексті кожна гра має бути детально проаналізована як викладачем, так і самими студентами (усно або письмово). Тобто, дотримуючись висвітлених вище аспектів, принципів та реалізовуючи поставлені цілі, організація та проведення дидактичних ігор з метою формування риторичної культури у майбутніх соціальних працівників, буде ефективним та сприятиме досягненню мети.

Таким чином, у підсумку наголосимо на тому, що комунікативна компетентність у цілому та риторична культура, зокрема посідають вагомую роль у професійній діяльності соціального працівника. Беручи до уваги цей аспект ще під час навчання у ЗВО майбутнього фахівця, що надаватиме соціальні послуги, потрібно готувати до результативної комунікативної діяльності, цілеспрямовано формуючи у нього риторичну культуру. З метою ефективного формування риторичної культури доцільно використовувати дидактичні ігри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенская Л. А. Культура и искусство речи. Современная риторика. К. : Феникс, 1995. 280 с.
2. Зарецкая Е. М. Риторика: Теория и практика речевой коммуникации. М. : Высшая школа, 1998. 297 с.
3. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. Практична психологія і соціальна робота. 2003. №1. С. 38–43.

4. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навчальний посібник. К. : Вища школа, 2003. 311 с.
5. Сагач Г.М. Похвальне красномовство: Практичний посібник для вчителів, студентів серед. та вищих навчальних закладів. К. : ІЗМН, 1996. 156 с.
6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. К. : Вища школа, 2004. 207 с.

К. Петровська,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.091.313:364-43]:005.336.2

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ НАДАВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито питання формування проектної компетентності майбутніх надавачів соціальних послуг (соціальних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів та ін.). В результаті наукової літератури з'ясовано, що сучасний фахівець має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, але і уміти самостійно орієнтуватися в потоці передових технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань. Визначено особливості формування проектної культури майбутніх надавачів соціальних послуг під час їх професійної підготовки; сутність та значення проектної діяльності, проектної культури, проектної компетентності; з'ясовано, в яких сферах проявляється проектна компетентність фахівця соціальної сфери. Зроблено висновки про те, що проблема формування проектної компетентності на сьогодні стає актуальною для соціальної сфери, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості сучасної людини та розвитку творчої діяльності суб'єктів процесу соціального захисту населення.

Ключові слова: фахівець соціальної сфери; компетенція; компетентність; проектна культура; формування; підготовка.

The question of forming of project competence of future representatives of social services is exposed in the article (social workers, social teachers, practical psychologists, etc). It is found out as a result of analysis of scientific literature, that a modern specialist of social sphere must be not only professionally trained to future activity but also be able to orientate independently in the stream of up-to-date technologies, decide creatively professional tasks.

It is defined that project competence is indissolubly related to project culture, project activity and planning process, shows up in the awareness of sense and meaningfulness of project activity, in having special knowledge, abilities and skills, in grounded choice and optimisation of project decisions in the case of their diversity, in possibility to apply these knowledge and abilities in a concrete professional sphere.

It is disclosed the meaning and features of forming of project culture of future representatives of social services during their professional training, the essence and value of project activity, project

culture, project competence; it is found out in what spheres the project competence of specialist of social sphere shows up (social and cultural environment (creation of favourable social and cultural space and optimisation of terms of self-development of personality; social group, territories on the whole); way of life (support of separate kinds and directions of activity of personality which help in growth of high-quality indexes of life); spheres of vital functions of personality (educational, leisure, manufacturing, sport, informative, etc).

To sum up, the problem of forming of project competence for today is becoming actual for a social sphere, as it answers the necessities of forming of new quality of modern person and development of creative activity of subjects of the process of social defence of population.

Keywords: *specialist of social sphere; competence; project culture; forming; training.*

В даний час в українському суспільстві спостерігається кардинальна зміна соціальних, економічних, політичних орієнтирів і переоцінка цінностей. Як наслідок, і освітній процес у вузах зазнає значні зміни, що вимагає вдосконалення змісту освітнього процесу вищої школи, форм і методів навчально-професійної роботи, програм підготовки майбутніх фахівців.

Одним з пріоритетних напрямів вдосконалення соціально-педагогічної науки і практики в сучасних умовах розвитку нашої держави є відповідність фахівців цієї галузі соціально-економічним змінам, які відбуваються в суспільстві. Сучасний фахівець має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, але і уміти самостійно орієнтуватися в потоці передових технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань.

Результатом підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у вищому навчальному закладі є їх готовність до використання нетрадиційних форм роботи в своїй професійній діяльності. Так, пріоритетні напрями розвитку системи вищої освіти акцентують увагу на тому, що в основу її розвитку мають бути покладені принципи проектної діяльності, такі, як от, відповідність освіти зовнішнім запитам, вживання проектних методів, конкурсне виявлення і підтримка лідерів, що успішно реалізують нові підходи на практиці, адресність інструментів ресурсної підтримки і комплексний характер рішень, що приймаються (Матіаш Н. В., 2012, с. 4).

Проблема професійного становлення і компетентності фахівця соціальної сфери широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності соціального працівника розглянуті в роботах С. Харченко, В. Докучаєвої, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Д. Разіної, Е. Зеєра, А. Маркової та ін. Формуванню професійної компетентності соціального працівника присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема, А. Белінської, В. Бочарової, В. Сидорова, І. Ляшенка, І. Миговича, Г. Попович, Є. Холостової та ін.

Інформаційний опис професії соціального працівника, вимоги до особистісних якостей спеціаліста соціальної сфери представлено в працях Л. Тютті і О. Тютті «Інформаційний матеріал опису професії», «Фахівець із соціальної роботи», «До питання про якості фахівця соціальної роботи». Автори акцентують увагу та тому, що

різноманітність та розгалуження проблем, обсяг знань і вмінь, необхідних фахівцеві з соціальної роботи майже безмежні (Тюптя Л. Т., 2008, с. 291).

Російська дослідниця Ю. Василькова, спираючись на педагогічну спадщину А. Макаренка, виділяє три основи професіоналізму фахівця із соціальної роботи – майстерність, знання виховного процесу, уміння, наявність педагогічного такту. Звертаючись до роботи Є. Синиці «Педагогічний такт», автор наголошує, що «педагогічний такт – це професійна якість вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найбільш ефективний спосіб виховання. При формуванні моделі спеціаліста в соціальній роботі окремі автори (Р. Овчарова, Є. Студьонова, Н. Шмельова, М. Фірсов та ін.) зазначають необхідність брати до уваги таке поняття, як імідж спеціаліста.

Процес підготовки фахівців соціальної сфери до професійної діяльності став предметом дослідження багатьох учених (Н. Галагузова, В. Грінева, Н. Заверіко, І. Зверева, А. Капська, Ю. Мацкевіч, Л. Міщик, М. Мудрик, С. Пащенко, В. Поліщук, А. Пономаренко, В. Сидоров, В. Сластьонін, С. Харченко, Е. Холостова та ін.). Нетрадиційні форми і методи підготовки майбутніх фахівців в соціальній галузі вивчав А. Вітвар; теоретичні і методичні основи використання художньо-естетичної інформації в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є предметом дослідження Г. Локаревої; використання соціальним педагогом казкотерапії в професійній діяльності досліджувала О. Філь.

У наукових дослідженнях російських вчених М. Ахметової, Ю. Веселової, Н. Запесоцької, І. Колеснікової, А. Маркова, В. Радіонова, Н. Топіліної, Л. Філімонюк розкрито близьке за змістом поняття «проектна культура». До проектної культури та засобів її формування звертались Ю. Веселова, В. Сидоренко, І. Зімняя, А. Кравцов, В. Ченобитов та інші.

Слід відзначити, що незважаючи на велику кількість досліджень присвячених розробці інноваційних методів та форм професійної підготовки майбутніх надавачів соціальних послуг (соціальних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів та ін.) залишаються й не розроблені питання. Так, не знайшла поки що належного висвітлення проблема формування у майбутніх фахівців проектної компетентності, здатностей до використання принципів проектної діяльності у своїй роботі.

Мета статті: визначити особливості формування проектної культури майбутніх надавачів соціальних послуг під час їх професійної підготовки.

Завдання:

- визначити сутність та значення проектної діяльності, проектна культура, проектна компетентність;
- з'ясувати, в яких сферах проявляється проектна компетентність фахівця соціальної сфери.

Методологічну основу дослідження склали основні положення аксіологічного підходу, що визначаються законом піднесення потреб.

Проектна компетентність нерозривно пов'язана з проектною культурою, проектною діяльністю і процесом проектування, проявляється в усвідомленні сенсу і значимості проектної діяльності, володінні спеціальними знаннями, вміннями і навичками, обґрунтованому виборі та оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання й уміння в конкретній професійній сфері.

Феномен проектної компетентності не тільки все більш привертає увагу дослідників – філософів, істориків, педагогів, теоретиків культури, методологів проектування, але й стає однією з найважливіших складових сучасного освітнього процесу (Овчарук О. В., 2004, с. 97). В цих умовах до особистісних і професійних якостей конкурентоспроможних на ринку праці фахівців пред'являються певні вимоги:

- активна життєва позиція;
- розвинений емоційний інтелект;
- орієнтація на креативність;
- освоєння навиків стратегічного мислення;
- уміння орієнтуватися в умовах, що змінюються;
- уміння поставити чіткі завдання, готовність їх вирішувати;
- здібність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку.

Всі ці вимоги до особистості передбачають зміну вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, і особливо фахівців соціальної сфери. Адже сьогодні існує необхідність не лише у проведенні окремих інноваційних активностей та програм у регіонах, але й у професійній підготовці майбутніх агентів цих змін, шляхом розвитку їхніх навичок, умінь, компетенцій.

Практично до всіх освітніх стандартів магістерської підготовки, а також в деякі стандарти підготовки бакалаврів як вид професійної діяльності включена проектна діяльність. За визначенням Г. Харченка проектна діяльність студентів – форма учбово-пізнавальної активності, що полягає в мотивованому досягненні свідомо поставленої мети по створенню творчого проекту, забезпечує єдність і спадкоємність різних сторін процесу вчення і є засобом розвитку особистості суб'єкта учення (Харченко Г. І., 2005, с. 2).

Зміст проектної діяльності, представлений в стандартах вищої освіти, включає розробку стратегічних концепцій і проектів, керівництво проектною діяльністю, оцінку якості і ефективності проектів. Таким чином, здатність виконувати на високому рівні проектні роботи є невід'ємним компонентом проектної компетентності випускника вузу, який повинен опанувати проектною діяльністю на професійному рівні.

Основним результатом діяльності освітньої установи має стати не система знань, умінь і навичок сама по собі, а набір ключових компетенцій в інтелектуальній, цивільно-правовій, комунікативній, інформаційній та інших сферах діяльності людини. Компетенція як об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія

(Овчарук О. В., 2004, с. 93). Це насамперед, замовлення суспільства до підготовки його громадян.

Відповідно до визначення, що прийнято за основу у стандартах вищої освіти, компетенція – здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності в певній області. Таким чином, компетенція носить переважно інструментальний характер (Зимівець Н. В., 2015, с. 1). Компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції.

Проблема готовності особистості, і насамперед, до активних дій в соціальному середовищі визначається багатьма факторами, в тому числі наявністю професійних знань і досвіду успішної реалізації конкретних проектів, що спрямовано на (Безпалько О. В., 2010, с. 3):

- соціально-культурне середовище (створення сприятливого соціокультурного простору та оптимізація умов саморозвитку особистості; соціальної групи, території загалом);
- спосіб життя (підтримка окремих видів і напрямів діяльності особистості, які сприяють зростанню якісних показників життя);
- сфери життєдіяльності особистості (освітня, дозвіллева, навчальна, виробнича, спортивна, інформаційна тощо).

Саме тому, на нашу думку, формування проектної компетентності – один з найважливіших орієнтирів у системі підготовки фахівців соціальної сфери. Проектна компетентність – це інтегративна особистісна характеристика суб'єкта діяльності, що виражається у здатності і готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності по розробці і реалізації проектів у різних сферах соціальної практики на основі особистісно-осмислених принципів природо - і культуро відповідності (Матіаш Н. В., 2012, с. 5).

На думку дослідників (О. Безпалько, А. Володіної, М. Гулакової, Н. Зимівець, Н. Матіаш, Г. Харченко та ін.) проектна компетентність виявляється в усвідомленні сенсу і значущості проектної діяльності, володінні спеціальними знаннями, уміннями і навиками (вирішувати проблеми на основі висунення і обґрунтування гіпотез, ставити мету діяльності, планувати діяльність, здійснювати збір і аналіз необхідної інформації, виконувати експеримент, представляти результати дослідження), обґрунтованому виборі і оптимізації проектних рішень в разі їх багатоваріантності, наявності здатності застосовувати ці знання і уміння в конкретній діяльності (Зверева І. Д., 2013, с. 504). При цьому необхідне дотримання головних педагогічних принципів: перехід від простого до складного, поступове збільшення міри самостійності і рівнів складності – що передбачає взаємопроникнення, взаємозв'язок і взаємодію знань, здібностей і якостей, що виявляються в процесі практичного вживання умінь і навиків в головних сферах професійної діяльності.

Отже, організація освітнього процесу на основі нових підходів, парадигм, формування іншого освітнього середовища, орієнтованого на надання можливостей побудови індивідуальних траєкторій розвитку, передбачають необхідність формування проектної компетентності майбутніх фахівців. Цілеспрямований розвиток особистісної самоорганізації на рівні вищої освіти може вирішити нові завдання соціального розвитку, що стоять перед освітніми організаціями. В даному випадку йдеться про необхідності розробки методичного забезпечення формування проектної компетентності фахівців соціальної сфери, що відповідає сучасним запитам, оскільки проектування є одним із дієвим інструментом формування стійкої системи цінностей, соціального статусу особистості і становлення самосвідомості. Таким чином, можна з впевненістю стверджувати, що проблема формування проектної компетентності на сьогодні стає актуальною для соціальної сфери, оскільки вона відповідає потребам формування нової якості сучасної людини та розвитку творчої діяльності суб'єктів процесу соціального захисту населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kremen V. G. Na shliakhu do pedahohiky tolerantnosti [On the Way to Pedagogy of Tolerance]. Pedahohica Tolerantnosti. 2001. No. 1 (ukr).
2. Безпалько О. В. Соціальне проектування. Навчальний посібник / О. В. Безпалько. – К., 2010. – 127 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Звереві. – 2-ге вид. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 504-509.
4. Зимівець Н. В. Формування проектної компетентності особистості в освітньому середовищі шляхом реалізації соціальних ініціатив / Н. В. Зимівець / Режим доступу: [http:// distance.dnu.dp.ua /ukr / conference / 2015 / osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Zimovets.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/conference/2015/osvitniy_dosvid_v_Ukraini/Zimovets.pdf).
5. Компетентністний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с. – С. 93-102.
6. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 160 с.
7. Соціальні технології і технології соціальної роботи [Текст] : учебное пособие / Л. Тюптя // Соціальна робота (теорія і практика) : Навчальний посібник / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – Київ : Знання, 2008. – С. 291-405.
8. Харченко Г. И. Проблема формирования проектной компетентности студентов вуза / Г. И. Харченко, М. В. Гулакова / Режим доступа : [http:// www.yandex.ua/clck/jsredir?from=www.yandex.ua](http://www.yandex.ua/clck/jsredir?from=www.yandex.ua).

К. Петровська,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

А. Сердюченко,

здобувач вищої освіти
Бердянського державного педагогічного університету

УДК 378.091.31:364-43

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В МЕЖАХ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Швидке зростання міжнародних зв'язків нашої держави, її орієнтація на пріоритетний науково-технологічний розвиток, динамічна інтеграція в Європейську Співдружність в контексті Болонського процесу обумовили вирішення першочергового завдання сучасної педагогічної спільноти – сприяти розвитку та формуванню людини високої професійної компетенції, з гуманістичними цінностями та соціальною свідомістю, особистості, яка здатна вирішувати актуальні проблеми сучасного цивілізованого суспільства.

Перехід від індустріального до інформаційного суспільства зумовлює стрімкі зміни у суспільстві, інтенсивно зростаючу кількість інформації (наукові знання щорічно збільшуються в два-три рази) – все це передбачає своєчасне отримання і адекватне вимогам часу засвоєння знань.

Україна приєдналася до процесу модернізації, осучаснення освіти. Сьогодні в країні відбувається переорієнтація форм, методів та змісту освіти залежно від інтересів споживачів освітніх послуг, зміна пріоритетів оцінювання результативності системи освіти, введення та широке розповсюдження освітніх послуг у сфері неформальної освіти, використання формальною освітою здобутків і досвіду неформальної освіти, з опорою на зміст інформальної освіти. В 2017 р. в Україні на законодавчому рівні вперше було закріплено такий вид освіти як неформальна, яка визначається як “освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій”.

Зауважимо, що концепція неформальної освіти в світі почала розвиватися на початку 1970-х років, хоча деякі джерела відраховують її існування ще від XIX ст. Сьогодні на сайті Європейського парламенту можна знайти декілька сотень документів, що так чи інакше стосуються неформальної та інформальної освіти [4]. Перший із них був ухвалений майже 30 років тому. Зокрема він закликав уряди країн, що розвиваються, реалізовувати програми, які сприяють забезпеченню рівних можливостей в освіті і професійній підготовці для жінок, у тому числі через неформальну освіту. Резолюція Ради та представників урядів держав-членів, що

відбуваються в рамках Ради, про визнання цінності неформального та інформального навчання в рамках європейської молодіжної галузі підкреслює важливість цих видів освіти для досягнення нових стратегічних цілей, пов'язаних із зміцненням зайнятості, економічними реформами та соціальною єдністю, як невід'ємними складовими економіки, що базується на знаннях [1].

Сьогодні в Україні спостерігається активізація неформальної освіти: створюються центри раннього розвитку дитини, налагоджується робота клубів для всебічного розвитку школярів, розвивається мережа шкільних Євроклубів та громадських молодіжних рухів, майстерень та лабораторій розвитку креативності. Спостерігається значна зацікавленість молодих людей, які залучаються до роботи в майстернях громадської активності, метою яких є адаптація європейського досвіду неформальної громадської освіти в Україні. Крім того, функціонують програми міжнародних обмінів, які передбачають розвиток толерантності та міжкультурного діалогу.

Взаємозв'язок неформальної та громадянської освіти представлено у роботах таких українських науковців: А. Гончарук, Н. Горук, В. Давидової, Ю. Деркач, С. Зінченко, М. Лещенко, О. Огієнко та ін. Дослідники визначають роль та місце неформальної освіти у стимулюванні громадянської відповідальності, реалізації соціальної політики, демократизації суспільства, передусім на прикладах закордонного досвіду впровадження й використання неформальної освіти.

Так, аналіз джерел свідчить про досвід використання неформальної освіти для уповноваження соціально виключених категорій населення, інтенсифікації технологій подолання негативних суспільних явищ, розвитку громадянського суспільства шляхом залучення широких кіл населення до дискусій, особистісного розвитку й самореалізації [2].

Вчені також визначають функції, які виконує неформальна освіта в українському суспільстві. Зокрема, розглядаючи неформальну освіту як елемент сучасного освітнього простору України, С. Овчаренко визначає соціально-педагогічний потенціал неформальної освіти, спроектований у такі функції:

- розвиваюча - розвиток уміння самостійно вчитися, сприяння саморозвитку молоді;
- профадаптаційна - підвищення професійної кваліфікації учасників; формування конкурентоспроможності, адаптація до сучасних вимог ринку працевлаштування;
- навчальна - поглиблення та розширення знань, оволодіння новими знаннями та предметними компетенціями, доповнення освітніх пропозицій;
- громадянська - сприяння розвитку демократії та формуванню громадянського суспільства, зростання громадянської активності;
- дозвіллева - організація змістовного вільного часу учасників;
- психологічна - створення умов для зростання мотивації молоді, розвитку їх особистості.

Ефективність використання різних форм неформальної освіти для досягнення результатів формування громадянськості, залучення людей до про соціальної

діяльності та їх активізація сприяли поширенню досвіду її упровадження. Це зумовило розвиток досліджень щодо сутності та змісту неформальної освіти, а також розробок, спрямованих на визначення та тлумачення цього поняття.

Важливо відзначити факт, що найбільш успішний досвід неформальної освіти часто піддається процесам формалізації як інтеграції у державну систему освіти, що також утруднює розмежування категорій.

З метою визначення обізнаності здобувачів вищої освіти про можливості неформальної освіти ми розробили анкету, відповіді на яку дали 83 респонденти.

Анкетування проводилися на базі Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти БДПУ. Анкета складалась з 10 питань відкритого та закритого типів.

Розглянемо відповіді здобувачів вищої освіти на запитання анкети: “Чи знаєте Ви, що таке неформальна освіта?": 45,8% респондентів зазначили, що знають, що таке неформальна освіта, а 54,2% не знають, що це.

На запитання: „Чи знаєте Ви, що таке програма “Erasmus+”": 22,9% респондентів відповіли, що знають, що це; 65,1% не знають, що це таке і вперше бачать це слово, а 12% чули про “Erasmus+” на лекціях.

На запитання: “Чи знаєте Ви, що таке платформа “Prometheus”?": 39,8% респондентів відповіли що знають, 56,6% - не знають, а 3,6% навіть проходили там курси.

На запитання: “Чи знайомі Ви з проектом “TEMPUS IV”?": 35,2% респондентів відповіли, що знають про цей проект, а 64,8% не знають.

На запитання: “ Чи брали Ви участь в навчальних тренінгах або семінарах?": 73,8% респондентів відповіли, що брали участь, 21% не брали, але хотіли б, а 5% не брали участь, бо їм це не потрібно.

На запитання: “Хто, на Вашу думку, має інформувати здобувачів вищої освіти про можливості для неформальної освіти?": 63,9% респондентів відповіли, що мають викладачі університету, 28,9% відповіли, що має Міністерство освіти та науки України, 30,1% відповіли, що це справа здобувача, а 1,2% вважають, що цим мають займатись всі.

На запитання: “ Чи є для Вас проблемою, що всі закордонні проекти вимагають знання англійської мови як обов'язкове для участі?": 88% респондентів відповіли, що на жаль це є проблемою, а 12% опитаних вважають свій рівень знання англійської достатнім для висловлення думок.

На запитання: “ Чи хотіли б Ви дізнатись що таке і де шукати можливості для неформальної освіти?": 85,5% респондентів відповіли, що так, було б чудово, а 14,5% відповіли, що не хотіли б дізнатись що таке і де шукати можливості для неформальної освіти.

Отже, за результатами анкетування серед здобувачів вищої освіти Факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти БДПУ можна зробити такі висновки:

- Більшість студентів знайома з неформальною освітою, і навіть приймала участь в тренінгах, семінарах та курсах;

- Студенти вважають, що інформувати їх про можливості для неформальної освіти мають викладачі ВНЗ;

- Перешкодою для участі в тренінгах, семінарах та курсах є незнання англійської мови.
- Більшості студентів було б цікаво дізнатись про можливості для неформальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закревська С. І. Особливості навчально-пізнавального процесу у формальній і неформальній освіті // Історія педагогіки. Гуманізація навчально-виховного процесу. – 2011. – Вип. LV. – Ч. I. – С. 126-138.
2. Десятов Т.М. Неперервна професійна освіта // Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України. - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С. 582-583.
3. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічні аспекти: Монографія. / За редакцією С.Я. Харченко. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
4. Меморандум Європейської Комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) Про неформальну освіту [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.coe.kiev.ua/docs/race/rec1437%282000%29.Htm>.
5. Педагогіка громадянського суспільства / За ред. д-ра пед. наук Т. Кошманової. – Львів, 2005. – 230 с.

Л. Романовська,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 364-784

МІСЦЕ ТА РОЛЬ КОНСУЛЬТУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті обґрунтовано, що консультування посідає вагомий роль у професійній діяльності соціального працівника. Проаналізовано підходи до сутності консультаційної діяльності. Визначено спектр особистісних якостей, якими має оволодіти соціальний працівник для проведення консультування з клієнтами. Наголошено, що у практичній діяльності соціальний працівник має під час консультування ефективно використовувати такі форми роботи, як: психокорекційна діяльність, діагностичне інтерв'ю, психотерапевтична бесіда, вільна бесіда.

Ключові слова: майбутні соціальні працівники, консультування, особистісні якості, форми роботи.

The article substantiates that counseling plays a significant role in the professional activity of a social worker. Approaches to the essence of consulting activity are analyzed. The range of personal

qualities that a social worker should have in order to consult with clients is defined. It is emphasized that in practice, the social worker should effectively use during counseling such forms of work as psycho-correction activity, diagnostic interview, psychotherapy conversation, free conversation.

Keywords: *future social workers, counseling, personal qualities, forms of work.*

Соціальна сфера суспільства є однією із найскладніших його підсистем. Так, в енциклопедії для фахівців соціальної сфери зазначено, що соціальна сфера – «це різні галузі людського суспільства, у яких реалізується соціальна політика держави шляхом розподілу матеріальних і духовних благ, забезпечення прогресу всіх сторін суспільного життя, поліпшення положення людини» [3, с. 98]. Українські науковці [2; 5] аргументовано доводять, що соціальна сфера нашого суспільства охоплює систему соціальних, соціально-економічних, національних відносин, зв'язку суспільства й особистості. Іншими словами, саме соціальна сфера являє собою безпосереднє і опосередковане відтворення людського буття, сутність якого становлять різноманітні зв'язки, в яких перебувають члени соціуму, задовольняючи свої матеріальні, духовні та інші види потреб.

Наголосимо, що соціальний працівник проводить свою професійну діяльність з метою вдосконалення соціальної сфери. До його професійних обов'язків належить спілкування з клієнтами, надання їм широкого спектру соціальних послуг на основі організації індивідуальних та групових консультацій.

Під час реалізації своєї професійної діяльності соціальні працівники виконують чималий спектр професійних обов'язків, пов'язаних із виявленням осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, визначають їхні потреби, організують надання соціальних послуг, консультують громадян щодо надання всіх видів соціальної допомоги. тобто можемо констатувати, що консультативні послуги посідають вагоме місце у професійній діяльності фахівців соціальної сфери. Зокрема, як довели науковці [1; 4; 6], консультування відноситься до основних видів діяльності соціального працівника.

Отже, консультування, з психолого-педагогічної точки зору, передбачає сукупність процедур, які безпосередньо спрямовані на допомогу клієнтові у вирішенні його проблем і допомагають у прийнятті рішень щодо особистісно-професійних протиріч, таких як: вдосконалення особистості і міжособистісних відносин, професійної кар'єри, шлюбу, родини, тощо. Іноземні науковці Х. Баркс і Б. Стеффайр доводять, що головна мета консультування полягає у допомозі клієнтам зрозуміти, що відбувається в їхньому житті й осмислено досягнути поставленої цілі на основі прийняття усвідомленого вибору для вирішення проблем емоційного і міжособистісного характеру. Консультування передбачає професійне відношення кваліфікованого консультанта до клієнта, що, зазвичай, представлене як «особа-особистість».

У соціальному контексті існує також існує значна кількість трактувань консультування, які можна звести до таких площин його практичної ролі, як:

- допомагає клієнтові зробити вибір і діяти на власний розсуд;
- допомагає засвоїти нові форми поведінки;
- спонукає клієнта до більш активного особистісного і професійного розвитку.

Надаючи клієнтам соціальних структур та установ консультативні послуги, майбутній соціальний працівник повинен акцентувати увагу на вихованні відповідальності клієнта, тобто обумовити, що незалежна, відповідальна особа здатна у відповідних обставинах приймати самостійні рішення, а консультант при цьому може лише створювати належні умови, які будуть цілеспрямовано заохочувати таку вольове поведінку клієнта. Студентами під час навчання необхідно навчитися враховувати і той чинник, що серцевиною консультування є «ефективна консультативна взаємодія» між клієнтом і консультантом, яка повинна базуватися на філософії «клієнт-центрованої» терапії та активному використанні суб'єкт-суб'єктного підходу.

Таким чином, представлені вище психолого-педагогічні та соціальні підходи до трактування сутності та змісту консультування охоплюють основні установки консультанта стосовно людини взагалі та клієнта соціального працівника зокрема. Консультант має навчитися сприймати клієнта як унікального, автономного індивіда, за яким визнається і поважається право вільного вибору, самовизначення, право жити власним життям. Тим більше важливо визнати, що будь-яке змушування чи тиск заважають клієнтові прийняти відповідальність на себе і адекватно вирішувати свої власні проблеми.

У своїй професійній діяльності соціальний працівник може використовувати консультування, як:

- особливий вид соціальної допомоги;
- чинник можливих особистісних впливів на клієнта;
- психологічний процес.

Так, консультування як вид соціальної допомоги передбачає, що для ефективної роботи з клієнтом соціальному працівнику необхідно налагодити хороші (приязні) відносини з ним. У більшості випадків їх буває достатньо для того, щоб у житті клієнта відбулись конструктивні зміни. Наголосимо на тому, що основною умовою налагодження хороших стосунків з клієнтами у цьому випадку виступає емпатія (здатність розуміти почуття іншої людини, співчувати їй, вміння стати на її позицію). Студенти під час навчання мають цілеспрямовано працювати над власною здатністю поважати прагнення клієнтів самим будувати своє життя. Тобто конгруентність і щирість відносин мають бути основою консультаційної діяльності. Під час викладання навчальної дисципліни «Основи консультування» ми робили акцент на формуванні у майбутніх соціальних працівників умінь «активного слухання», а також «слухання в поєднанні з винагородою».

Відзначимо, що більшість консультантів вважають недостатнім використання відносин допомоги для того, щоб у клієнтів відбулись суттєві конструктивні зміни. Це особливо актуально для організації і проведення соціального консультування, коли часто доречним є активне втручання соціального працівника. У такому випадку

майбутній соціальний працівник також має оволодіти доволі широким репертуаром психолого-педагогічних впливів (методи консультування та стратегії допомоги). Консультанти, які володіють репертуаром цих впливів, повинні вміти чітко визначати, які впливи доцільно використовувати по відношенню до конкретного клієнта і визначати ймовірність від їхнього використання.

Як показує практика, консультування тісно пов'язане з психологією, адже всі консультаційні підходи безпосередньо фокусуються на зміні почуттів, думок і дій клієнтів з метою покращення їх життя. У цьому аспекті консультування не є статичним, а передбачає обмін думками між консультантом і клієнтом. Можемо констатувати, що інформація, отримана в ході консультування, проявляється в свідомості клієнтів і між сеансами консультування і в періоди, коли клієнт намагається сам собі допомогти після закінчення консультування.

Наголосимо на тому, що для того, що проводити консультування клієнтів на високому рівні майбутній соціальний працівник повинен оволодіти певними професійними якостями. До найвагоміших ми відносимо такий спектр якостей:

- природність, що передбачає сформовану здатність бути самим собою в процесі надання консультацій;
- доброзичливість, базується на здатності до приязного сприйняття клієнтів та сформовану готовність до своєчасної консультативної допомоги особі, яка цього потребує;
- емпатія, яка охоплює уміння стати на позицію сприйняття світу таким, яким його сприймають інші, для пошуку компромісу;
- відкритість, що ґрунтується на умінні щиро говорити про свої почуття і думки, передаючи їх своєму клієнту під час консультування;
- делікатність, м'якість, ввічливість, тактовність у спілкуванні з клієнтами під час консультування;
- конкретність передбачає сформовані уміння чітко відповідати на поставлені клієнтом запитання.

У методичному аспекті ми робили акцент на тому, що майбутній соціальний працівник ще під час навчання у Хмельницькому національному університеті при вивченні навчальної дисципліни «Основи консультування» має навчитися якісно організовувати консультативну діяльність з особами, які опинилися у кризі. Так, ми вчимо студентів використовувати такі форми роботи:

- психокорекційна діяльність;
- діагностичне інтерв'ю;
- психотерапевтична бесіда;
- вільна бесіда.

Зокрема, психокорекція націлена на розширення «Я-образу». З цією метою ми вчили майбутніх соціальних працівників використовувати психодраму, яка дає можливість програвати проблемні ситуації під час консультації. Такий прийом, як

психодрама допоможе клієнтам осмислювати власні почуття. Студенти під час практичних занять мали змогу чітко усвідомити, що діагностичне інтерв'ю це поширений вид бесіди, який використовується в комплексі із іншими методами діагнозу на початку організації консультування. Причому основна мета діагностичного інтерв'ю полягає в отриманні даних про властивості особистості та особливості її особистісного розвитку. Психотерапевтична бесіда є найскладнішим типом бесіди, що має чіткий план, стандарти проведення (план). Вона, головним чином, використовується з метою надання психологічної допомоги під час консультування. Майбутні соціальні працівники, які якісно опанували прийомами психотерапевтичної бесіди, можуть ефективно допомагати клієнтам осмислювати внутрішні проблеми, переживання, конфлікти, а також відновлювати цілісність «Я-концепції». На практичних заняттях ми також докладали зусилля для того, щоб майбутні соціальні працівники опанували основними прийомами проведення вільної бесіди, яка передбачає зміну тактики ведення розмови залежно від певної ситуації. студенти мали змогу навчитися зменшувати психологічну напругу, обираючи необхідний спектр запитань для кожного клієнта відповідно до його індивідуальних особливостей.

Отже, у найбільш загальному контексті, професійна діяльність соціального працівника полягає в спілкуванні з клієнтами в контексті надання їм широкого спектру соціальних послуг через індивідуальні та групові консультації, які спрямовані на якісну допомогу в розв'язанні складних життєвих обставин. Навчаючись у ЗВО студенти мають опанувати якомога більшим спектром практичних умінь і навичок та сформувати у себе особистісні якості для ефективної організації консультування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. М., 1999. 184 с.
2. Головатий М. Ф., Панасюк М. Б. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник. К. : МАУП, 2005. 559 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І.Д. Зверевої. 2-ге вид. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
4. Ігнатенко К. В. Сучасні виклики у фаховій підготовці соціальних працівників. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки, 2016. №6 (303) жовтень, Частина III. С. 23–31.
5. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних робітників/ За заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. К. : УДЦССМ. 2000. 260 с.
6. Циган Н. В. Теоретичні аспекти управління підготовкою соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки. №6 (303) жовтень, 2016. Частина III. С. 80–87.

А. Тургенєва,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти
Бердянського державного педагогічного університету

Є. Шалупня,

здобувач вищої освіти

Бердянського державного педагогічного університету,
соціальний педагог Енергодарської багатопрофільної гімназії «Гармонія» ЕМР

УДК 378.091.33:011.3-051:364

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ТА ОРГАНІВ САМОВРЯДУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена проблемі організації органів самоврядування здобувачів освіти у сучасному закладі освіти. Запропоновано план роботи та проведення засідань комісії "Дисципліна та порядок", що входить до складу учнівської ради. Розкрито роль соціального педагога у діяльності органів самоврядування здобувачів освіти.

Ключові слова: органи самоврядування, соціальний педагог, здобувачі освіти, заклад освіти.

The article is devoted to the problem of organizing self-government bodies of educational recipients in a modern educational institution. Proposed the plan of work and holding of meetings of the Discipline and Order Commission, which is a part of the Student Council. Revealed the role of the social teacher in the activity of the self-government bodies of the educational recipients.

Keywords: self-government bodies, social pedagogue, educational establishments, educational establishment.

Вимоги сучасності, прогресуючі зміни українського суспільства та, зокрема, освітньої сфери потребує активної участі здобувачів освіти в безпосередній діяльності закладу. У цьому плані важливу роль відіграє участь здобувачів в управлінні своїм колективом. Розвиток самоврядування допомагає їм зрозуміти всю складність соціальних відносин, сформуванню соціальної позиції, визначити свої можливості в реалізації лідерських функцій. Активізація молоді та залучення до діяльності органів самоврядування прямо чи опосередковано покладено на соціальних педагогів закладів освіти, що регламентовано та закріплено в чинному законодавстві, а саме: у Законі України "Про освіту", Стратегії розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року, Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державній цільовій соціальній програмі "Молодь України" на 2016-2020 роки та ін.

Основні теоретичні положення та практичні рекомендації впровадження учнівського самоврядування в систему освіти викладені в працях відомих учених і педагогів: Ш. Амонашвілі, Я. Корчака, А. Макаренка, А. Мудрика, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького та ін.

Розробці змісту, форм і методів організації учнівського самоврядування в освітніх установах присвятили свої роботи Л. Байбародова, В. Бочкарьов, О. Газман, М. Гончаров, Д. Григор'єв, В. Жуков, І. Іванов, В. Караківський, Н. Комарова, Ф. Корольов, Н. Крупська, М. Рожков, В. Тихомиров, Р. Файнберг, Г. Шахназаров, Н. Щуркова, Є. Ямбург та ін.

У законі України “Про освіту” громадське самоврядування в закладі освіти визначається як право учасників освітнього процесу безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування колективно вирішувати питання організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту їхніх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, визначених законом та установчими документами закладу освіти [1]. Самоврядування здобувачів освіти – це, з однієї сторони, спосіб організації життя учнівського колективу, що передбачає активну участь здобувачів освіти у прийнятті та виконанні рішень для досягнення суспільно значущих цілей та задач, методика залучення здобувачів освіти до організації спільної діяльності, а з іншої – це педагогічна, соціально-педагогічна технологія, яка сприяє розвитку громадянських якостей здобувачів освіти в системі демократичних взаємин учасників освітнього процесу на принципах самоорганізації, самодіяльності, самореалізації, та самодостатності особистості [5, с.7].

Діяльність соціального педагога в закладі освіти передбачає соціально-педагогічний супровід освітнього процесу через залучення всіх учасників цього процесу до активної співдільності, систематичної участі в управлінні закладом освіти, налагодження позитивної комунікації.

Діяльність органів самоврядування здобувачів освіти має свою чітку структуру, принципи, мету та завдання в залежності від моделі самоврядування, яку обрав заклад освіти. Стаття 70 Закону України “Про освіту” регламентує принципи органів самоврядування, а саме [1, с.3]:

- пріоритет прав і свобод людини і громадянина;
- верховенство права;
- взаємна повага та партнерство;
- репрезентативність органів громадського самоврядування, громадських об'єднань та інших інститутів громадянського суспільства і правочинність їх представників;
- обов'язковість розгляду пропозицій сторін;
- пріоритет узгоджувальних процедур;
- прозорість, відкритість та гласність;

- обов’язковість дотримання досягнутих домовленостей;
- взаємна відповідальність сторін.

Участь в діяльності органів самоврядування допомагає трансформувати природну активність в активність соціальну, що власне і формує суспільну систему інтересів і потреб, зростання рівня активності діяльності і інтересів індивіда, рівень залучення до суспільного життя сприяє підвищенню засвоєння і прийняття цінностей і суспільних ідеалів, реалізації їх у власній поведінці, стилі мислення і способі життя.

Доречним буде розглянути діяльність конкретних органів самоврядування здобувачів освіти. В Енергодарській багатопрофільній гімназії створена учнівська рада, яка має в своїй структурі комісії: “Милосердя та праця”, “Інформаційна”, “Навчальні здобутки”, “Дисципліна та порядок”, “Культурно-дозвіллева”, “Фізкультурно-оздоровча”. До складу кожної комісії входить один представник від класних колективів здобувачів освіти 5 – 11 класів. Відповідно до напрямів професійної діяльності соціальний педагог виступає педагогом-консультантом комісії “Дисципліна та порядок”. Комісія “Дисципліна та порядок” має чіткі завдання [4]:

1. Організація інформаційно-просвітницької діяльності серед здобувачів освіти.
2. Об’єднання представників 5 – 11 класів, які відповідають за порядок та чергування в закладі.
3. Надання допомоги колективам у роботі з порушниками дисципліни у закладі освіти.
4. Організація допомоги здобувачам освіти, які потребують посиленої уваги.
5. Участь в роботі “Служби медіації” по вирішенню конфліктів між учасниками освітнього процесу.

Соціальний педагог, будучи педагогом-консультантом, має можливість перш за все залучити молодь до своєї діяльності, популяризувати психологічну службу закладу, реалізувати деякі напрями роботи опосередковано, через самих представників учнівського колективу. Також є можливість для ефективного впровадження методу “рівний – рівному”, неформально передати соціально значущу інформацію.

Комісія ухвалює тематичну спрямованість, проводить засідання один раз на місяць. З метою реалізації поставлених завдань на кожний навчальний рік соціальним педагогом та членами комісії розробляється план роботи. Орієнтований план роботи комісії “Дисципліна та порядок” представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

План роботи комісії “Дисципліна та порядок”
на навчальний рік

Організаційно-методична робота	Співпраця з педагогом-консультантом
І чверть	
<ul style="list-style-type: none"> • Планування роботи на І чверть. • Підготовка до проведення тижня безпеки життєдіяльності. Рейтинг класів. Підведення підсумків 	<ul style="list-style-type: none"> • Вивчення зайнятості дітей в гуртках та секціях. • Ознайомлення з інструкціями по охороні праці, правилами поведінки

<p>роботи за I чверть.</p>	<p>здобувачів:</p> <ul style="list-style-type: none"> – єдині педагогічні вимоги до здобувачів; – поведінка здобувачів на уроці; – поведінка здобувачів на перерві. <ul style="list-style-type: none"> • Проведення тижня безпеки життєдіяльності. • Контроль відвідування занять здобувачами, спізнення. Заповнення оперативної інформації за день. Підведення підсумків відвідуваності класу і надання звіту за тиждень. • Бесіда з теми “Правила поведінки на уроці” для здобувачів 5-7 класів. Проведення рейдів серед здобувачів, спрямованих на профілактику шкідливих звичок (паління).
<p>II чверть</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Планування роботи на II чверть. • Підготовка до проведення Всеукраїнської акції “Червона стрічка” (профілактика негативних звичок молоді). • Підготовка до проведення тижня толерантності (акція “Я відкритий до тебе”). • Підведення підсумків роботи за II чверть та I семестр. Рейтинг класів. 	<ul style="list-style-type: none"> • Проведення тижня толерантності” (до Дня толерантності) – акції “Я відкритий до тебе, “Долоні толерантності”. • Підготовка до акції “16 днів проти насильства”. • Проведення тематичних інформаційних хвилин, приурочених до акції “16 днів проти насильства”. • Проведення класних годин до Дня боротьби зі СНІДом. • Проведення Всеукраїнської акції “Червона стрічка” (до Всесвітнього дня боротьби зі СНІДом). • Підготовка до проведення тижня прав людини (до Всесвітнього дня прав людини). • Проведення класних годин до Всесвітнього дня прав людини. • Проведення рейдів серед здобувачів, спрямованих на профілактику шкідливих звичок (паління). • Контроль відвідування занять здобувачами, спізнення. Заповнення оперативної інформації за день. Підведення підсумків відвідуваності класу і надання звіту за тиждень.
<p>III чверть</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Планування роботи на III чверть. • Підведення підсумків роботи за III 	<ul style="list-style-type: none"> • Вивчення зайнятості дітей в гуртках та секціях.

<p>чверть. Рейтинг класів.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Повторення інструкцій по охороні праці, правилам поведінки здобувачів: <ul style="list-style-type: none"> – єдині педагогічні вимоги до здобувачів; – поведінка здобувачів на уроці; – поведінка здобувачів на перерві. • Контроль відвідування занять здобувачами, спізнення. Заповнення оперативної інформації за день. Підведення підсумків відвідуваності класу і надання звіту за тиждень. • Організація проведення анкетування здобувачів 7-10 класів “Вивчення обізнаності здобувачів з проблем торгівлі людьми”. • Проведення рейдів серед здобувачів, спрямованих на профілактику шкідливих звичок (паління).
<p>IV чверть</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Планування роботи на IV чверть. • Підготовка до проведення тижня безпеки життєдіяльності. • Підготовка до проведення тижня психології (до Всеукраїнського дня психолога). • Підготовка до проведення тижня здорового способу життя. • Підведення підсумків роботи за IV чверть, II семестр та рік. Рейтинг класів. 	<ul style="list-style-type: none"> • Проведення тижня здорового способу життя (до Всесвітнього дня здоров'я). • Проведення тематичних класних годин до Всесвітнього дня здоров'я. • Проведення тижня психології до Всеукраїнського дня психолога. • Проведення тижня безпеки життєдіяльності. • Контроль відвідування занять здобувачами, спізнення. Заповнення оперативної інформації за день. Підведення підсумків відвідуваності класу і надання звіту за тиждень. • Проведення рейдів серед здобувачів, спрямованих на профілактику шкідливих звичок (паління).

Задля покращення роботи комісії та ефективної взаємодії органів самоврядування розробляється детальний план проведення засідань комісії, який представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

План проведення засідань комісії “Дисципліна та порядок”
на навчальний рік

№ з/п	Дата проведення	Порядок денний	Відповідальні
1.	Вересень	Засідання: Інформаційно-організаційне. 1. Вибори лідера комісії “Дисципліна та порядок”.	Соціальний педагог. Лідер комісії

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Пропозиції щодо планування роботи комісії на поточний навчальний рік. 3. Ознайомлення та редагування плану роботи комісії на поточний навчальний рік. 4. Виступ лідера комісії з приводу правил поведінки в школі. 	“Дисципліна та порядок”.
2.	Жовтень	<p>Засідання: Планування діяльності комісії.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Пропозиції щодо проведення профілактичної роботи в ЗЗСО. 2. Виступ голови учнівської ради щодо розвитку комісії “Дисципліна та порядок”. 3. Ознайомлення з річним планом комісії “Дисципліна та порядок” на поточний навчальний рік. 4. Інформування лідерів з приводу акцій, які будуть проводитись у II чверті цього навчального року. 5. Ознайомлення з роботою шкільної служби вирішення конфліктів за допомогою медіації. 	Соціальний педагог. Лідер комісії “Дисципліна та порядок”. Голова учнівської ради.
3.	Листопад	<p>Засідання: Толерантність в сучасній школі.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Що таке толерантність? 2. Демонстрація ігор для згуртування колективу. 	Соціальний педагог. Лідер комісії “Дисципліна та порядок”.
4.	Грудень	<p>Засідання: Живи за законом – поведься гідно.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ознайомлення з Конвенцією ООН про права дитини. 2. Права та обов’язки здобувачів. 3. Виступ лідера комісії “Дисципліна та порядок” зі звітом роботи за I семестр навчального року. 	Соціальний педагог. Лідер комісії “Дисципліна та порядок”.
5.	Січень	<p>Засідання: Профілактика торгівлі людьми.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Загальні поняття «попередження торгівлі людьми», «протидія торгівлі людьми». 2. Статистичні дані в Україні та світі. 	Соціальний педагог. Лідер комісії “Дисципліна та порядок”.
6.	Лютий	<p>Засідання: Здоров’я дитини – майбутнє Батьківщини.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Статистичні данні щодо вживання наркотичних засобів та куріння серед підлітків. 2. Інформаційна хвилинка. 	Соціальний педагог. Лідер комісії “Дисципліна та порядок”.
7.	Березень	<p>Засідання: Дотримайся правил дорожнього руху.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Правила дорожнього руху. 	Соціальний педагог. Лідер комісії

		2. Перша долікарська допомога постраждалим у небезпечних ситуаціях.	“Дисципліна та порядок”. Медичний працівник.
8.	Квітень	Засідання: Дитинство без насилля! 1. Поняття “насилля”, види насильства. 2. Інформаційна хвилинка (куди може звернутися дитина з приводу порушення прав).	Соціальний педагог. Лідер комісії “Дисципліна та порядок”.
9.	Травень	Засідання: Підведення підсумків роботи комісії “Дисципліна та порядок” за поточний навчальний рік. 1. Підведення підсумків роботи кожного класу протягом навчального року. 2. Виступ лідера комісії “Дисципліна та порядок” зі звітом роботи за навчальний рік.	Соціальний педагог. Лідер комісії “Дисципліна та порядок”.

Отже, участь здобувачів освіти у діяльності органів самоврядування можна розглядати як свідому спрямованість на розвиток у себе самостійності, організаторських навичок, комунікабельності, ініціативності, почуття власної гідності, що є запорукою і необхідною умовою для успішної майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України “Про освіту” : станом на 9 серпня 2019 р. [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Мистецтво шкільного самоврядування / Упор. М. Голубенко. – К. : Ред. Загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
3. Наказ МОН України № 509 “Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України” : станом на 22 травня 2018 р. [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/z0885-18>.
4. Організація шкільного самоврядування. [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – 2011. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14415/>.
5. Оржеховська В. М. Учніське самоврядування : пошук ефективних моделей і технологій : [навч. посібник] / Оржеховська В. М., Ковганич Г. Г. – К. : ІПВ, 2007. – 234 с.
6. Учніське самоврядування як інструмент розвитку громадянських компетентностей [Електронний ресурс] // Освіта.ua. – 2019. – Режим доступу : http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/administration/63991/.

Сеага Семмі,

аспірант

Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

УДК 364.4:316.613.434-053.66

ПОТРЕБА ЦІЛЕСПРЯМОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПІДЛІТКАМИ, ЩО МАЮТЬ ПІДВИЩЕНИЙ РІВЕНЬ АГРЕСІЇ

У статті зосереджено увагу на аналізі наукової дефініції «агресивність». Проаналізовано підходи науковців до визначення сутності цього поняття. З'ясовано, що підвищена агресивність підлітків є однією з найбільших проблем не лише для соціальних педагогів, учителів та психологів, а й суспільства в цілому. Зростаюча хвиля дитячої злочинності та збільшення кількості дітей, які схильні до агресивних форм поведінки ставить на перший план попередження і корекцію. Розкрито головні причини агресивності підлітків.

Ключові слова: агресія, агресивність, підлітки, соціально-педагогічна діяльність.

The article focuses on the analysis of the scientific definition of "aggressiveness". There are analyzed the scientists approaches to the definition of the essence of this concept. It is found that the increased adolescents' aggression is one of the biggest problems not only for social care teachers, teachers and psychologists. Also it is a big problem for society in general. There are highlighted prevention and correction of "aggression problem" because of the growing wave of child crime and the increasing number of children who are prone to aggressive behaviors. There are revealed the main causes of adolescent aggression.

Keywords: aggression, aggressiveness, adolescents, social and pedagogical activity.

Проблема агресії та агресивності стає все більш актуальною у сучасному соціумі. Усі люди, в тій чи іншій мірі, мають певний потенціал агресивності. Однак на тлі економічної, соціальної нестабільності зростає напруженість і нервозність. Як наслідок люди стають менш стриманими, толерантними і терпимими один до одного. Їм здається, що оточуючі стали агресивнішими, ведуть себе непорядно, тому іншого варіанту, як проявити агресію вони не бачать.

Зважаючи на зростання фактів насилля та підвищення агресії у підлітковому середовищі доцільно цілеспрямовано працювати з цим видом деструктивної поведінки. Насамперед варто проаналізувати та ґрунтовно дослідити сутність та причини агресії, а також приділити увагу визначенню найперспективніших шляхів щодо подолання. Як свідчать експериментальні дослідження психологів [2; 3; 4] та педагогів [1; 5; 6] сьогоденні підлітки є значно агресивніші ніж їхні ровесники, які жили 30–40 років тому назад. У цьому контексті є як об'єктивні фактори, так і суб'єктивні (недоліки сімейного виховання, прорахунки шкільної освіти, негативні приклади у ЗМІ, неорганізоване дозвілля, низька увага соціальних працівників,

психологів, соціальних педагогів, відсутність превентивних заходів з боку працівників поліції та ін.), які пояснюють причини зростаючої агресивності неповнолітніх. Зважаючи на наведені аргументи, вкрай вагомо не лише дослідити практичні механізми роботи з цією категорією дітей, а й, насамперед, з'ясувати сутність цієї наукової дефініції.

Як доводять фахівці найчастіше агресія виникає у дітей в час критичних вікових періодів. Наголосимо на тому, що підлітковий вік – є тим часовим простором, що належить до складних вікових періодів, коли відбувається розвиток і становлення самосвідомості дитини, активно проходить саморегуляція. Часто з метою самоствердження підлітки використовують агресію по відношенню як до своїх ровесників, так і до молодших та старших від себе. Насамперед можемо констатувати, що агресивна поведінка в китичній ситуації, доволі часто виконує захисну функцію, а також функцію розв'язування конфліктної ситуації. Однак, у тому випадку, коли вона некерована, може завдати багато непоправимих бід та проблем як підлітку, так і його жертві.

Таким чином, з метою забезпечення адекватності викладу інформації необхідно визначити основні поняття, шляхом проведення компаративного аналізу. У процесі дослідження було з'ясовано, що у наукових колах є значний спектр поглядів на «агресію» та «агресивність». Насамперед слід акцентувати увагу на тому, що дані поняття відносяться до розряду неоднозначних, що ускладнює їх однозначне трактування. Зокрема, було з'ясовано, що термін «агресія» вживається нині доволі широкому контексті, окремі автори вкладають в це поняття абсолютно різний зміст в залежності від цілей і завдань свого дослідження. Зокрема, агресія, як в науці, так і в повсякденній свідомості, часто асоціюється з негативними емоціями, такими як злість, гнів, ненависть. Деякі автори роблять акцент на мотиваційний компонент агресії, такий, як прагнення образити або нашкодити. Наведемо деякі визначення із довідкової літератури.

Так, у словнику-довіднику з конфліктології наукова дефініція «агресія» трактується як «дія або система дій людини, мотивом яких є нанесення комусь або чомусь шкоди»; тоді як «агресивність» розуміється як «емоційний стан і риса характеру особистості, одна з форм реагування людини на різноманітні несприятливі у фізичному і психічному відношенні життєві ситуації, які викликають імпульсивність активності поведінки, афективність переживання – гнів, злість, прагнення заподіяти іншому фізичну чи моральну травму та інші подібні стани» [7, с. 8-9]. Нам імпонує підхід С. Гончаренка, який вказує, що агресивність дітей – це «емоційний стан і риса характеру дитини. Характеризується імпульсивною активністю поведінки, афективними переживаннями – гніву, злості, намаганням заподіяти іншому травму (фізично чи морально)». Науковець вважає, що агресивність у дітей виникає, головним чином, в наслідок того, що до них погано ставляться. Серед чинників С. Гончаренко називає недостатню увагу до них, відсутність поваги, чуйності, або навпаки надмірна

строгість, або зловживання покараннями. Отже, як було встановлено, одні визначення засновані на оцінці поведінки, інші ж базуються на понятті наміри. Більшість фахівців в галузі соціальних наук схиляються до наступного визначення агресії – це будь-яка форма поведінки, націлена на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає подібного звернення.

У процесі більш ґрунтовного аналізу було встановлено існування декількох загальних тенденцій щодо трактування сутності агресії:

– по-перше, агресія – специфічна особливість поведінки або дій людини, а не емоція;

– по-друге, – дія, яка містить образу (погрозу), яка спрямована на заподіяння шкоди (збитків, приниження) іншій людині;

– по-третє, – засіб досягнення якоїсь значущої мети;

– по-четверте, – спосіб психологічної розрядки, що необхідний для полегшення самопочуття людини та дозволяє провести заміщення задоволення заблокованої потреби і перемінити діяльність;

– по-п'яте, – чинник задоволення потреби особистості в самореалізації та самоствердженні.

У рамках цих напрямків проводилися численні експериментальні дослідження агресивної поведінки. Головні труднощі полягали в тому, що агресивні прояви у підлітків надзвичайно різноманітні. Відзначимо, що навіть нині не дивлячись на велику кількість наукових публікацій, які розкривають природу та висвітлюють головні джерела виникнення агресивної поведінки у неповнолітніх, не усі питання є повністю дослідженні і не мають однозначного підходу до розв'язання.

Нині науковці різних напрямів активно пропонують різні підходи до визначення сутності агресивної поведінки, її психологічних механізмів. Зокрема психологи (А. Львовичкіна [2] та А. Молдованова [4]) доводять, що агресивність не можна досконало вивчити та зовсім передбачити, зважаючи на її зовнішні прояви. У цьому контексті науковці радять ґрунтовно підійти до вивчення головних мотивів виникнення та особистісного переживання.

У процесі дослідження з'ясовані фактори, які мають вагомий вплив на виникнення агресії. Так, серед переліку найвагоміших факторів виокремлено такий спектр:

– сімейне виховання;

– агресивна поведінка збоку однолітків;

– агресія в ЗМІ;

– фрустраційна поведінка.

Проте варто наголосити на тому, що ці головні чотири фактори діють практично однаково на значну кількість підлітків, проте не у всіх викликають напади агресії та спонукають до агресивної поведінки.

Підсумовуючи варто наголосити на тому, що у нашому баченні агресія розглядається як мотивована руйнівна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей в суспільстві, яка завдає шкоди об'єктам нападу. Ми переконані, що всебічне соціально-психолого-педагогічне вивчення проблеми агресивної поведінки людини, її профілактика та корекція нині є доволі актуальним питанням як соціальної педагогіки, так і психології та педагогіки не лише в Україні, а й в усьому світі.

Подальші наші дослідження спрямуємо на вивчення природи агресивності, яка формує у підлітків мотиви агресивної поведінки. Варто зосередити увагу на дослідженні видів і форм агресії, яким віддають перевагу діти різного віку та статі. Головну увагу плануємо зосередити на дослідженні механізмів попередження негативних проявів агресивності, та аналізу практичних шляхів спрямування агресивної енергії в просоціальне русло. На найблищу перспективу, ми поставили собі завдання розробити методику (конкретні опитувальники), що дозволяють оцінити рівень агресії, а також диференціювати схильність у підлітків до того чи іншого типу агресивної поведінки. Саме ці, та багато інших питань мають важливе значення для процесу соціалізації підлітків та їхнього формування як особистості і будуть нами вивчені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гайдамашко І. А. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики агресії підлітків : дис. . канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ірина Аркадіївна Гайдамашко ; Тернопіль, 2013. 309 с.
2. Львовичкіна А. М. Екопсихологічний підхід до проблеми агресивності середовища. Вісник Київського міжнародного університету. Сер. Психологічні науки. 2007. Вип. 11. С. 85–92.
3. Матяш-Заяц Л. П. Соціально-психологічні чинники виникнення міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Людмила Петрівна Матяш-Заяц. К., 2005. 21 с.
4. Молдованова А. О. Психологічні засади запобігання проявам агресивності у професійній діяльності вчителів : автореф. дис. . канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Агнеса Олександрівна Молдованова. Одеса, 2013. 20 с.
5. Сергеева К. В. Профілактика агресивної поведінки підлітків у центрах соціально-психологічної реабілітації : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Катерина Володимирівна Сергеева. Київ, 2016. 20 с.
6. Хозраткулова І. А. Педагогічні засади виявлення та подолання насилля у підлітковому середовищі : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Ірина Анатоліївна Хозраткулова. Харків, 2003. 21 с.
7. Словник-довідник термінів з конфліктології / за ред. М.І.Перен. Київ, 1995. 332 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.; «Либідь», 1997. 376 с.

О. Човган,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 378.091.33:364-43

ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНІНГІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті наголошено на ефективності тренінгової технології у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників. З'ясовано, що тренінги мають позитивний вплив на формування комунікативної компетентності, допомагають послабити нервово-емоційне напруження, розвивають соціальну відповідальність, рефлексію, толерантність та асертивність. Тренінги поєднують традиційне та нетрадиційне навчання, ігрове моделювання та імітаційні методи навчання. Окреслено цілі, які переслідувалися під час організації соціально-педагогічних тренінгів, а також вказано перелік методів, які використовувалися під час тренінгів.

Ключові слова: соціально-психологічний тренінг, майбутні соціальні працівники, освітній процес, цілі, особистісні якості.

The article emphasizes the effectiveness of professional training technology in the training of future social workers. It has been found out that trainings have a positive influence on the formation of communicative competence, help to alleviate nervous-emotional tension, develop social responsibility, reflection, tolerance and assertiveness. The trainings combine traditional and non-traditional studying, game modeling and simulation studying. The goals that were pursued during the organization of social-pedagogical trainings are outlined, as well as the list of methods that were used during the trainings.

Keywords: social-psychological training, future social workers, educational process, goals, personal qualities.

Нині українська вища освіта активно працює над модернізацією освітнього процесу. Зміни мають бути націлені, головним чином, на формування такого студента-професіонала, який буде готовий якісно і компетентно реалізовувати усі свої посадові функції. Як свідчить практика нині підвищеної уваги потребує професійна підготовка майбутніх соціальних працівників. В умовах соціальних реформ, які відбуваються в українському суспільстві багато людей (пенсіонерів, інвалідів, дітей-сиріт, переселенців, військових, які були задіяні у військових діях на Сході, безробітних, проблемних сімей та інших осіб, що потрапили в складні життєві ситуації) потребують соціальної допомоги і захисту. Саме на фахівців соціальної сфери покладено чималий спектр посадових обов'язків, які стосуються реалізації соціальної політики. Тобто майбутні соціальні працівники повинні навчитися ще під час навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) надавати своїм клієнтам доволі широкий

спектр соціальних послуг, а тому виникає нагальна потреба у якісній професійній підготовці.

Як свідчать факти, традиційна пояснювально-ілюстративна система організації освітнього процесу не забезпечує якісної професійної підготовки майбутнім фахівцям соціальної сфери. Тому необхідно викладацькому складу активно працювати над впровадженням інновацій. Вважаємо, що нині таким вагомим чинником, який дозволить суттєво підвищити якість професійної підготовки студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» виступають тренінги. У найбільш загальному контексті, участь студентів у тренінгах дозволяє молодій людині сформувати відповідальність, соціальну активність, готовність підтримати, прийти на допомогу, уміння організувати спільну діяльність, надає можливість молодим людям вчитися та реалізовувати себе через надання допомоги як окремій людині, так і суспільству в цілому, брати участь на добровільних засадах у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у соціальному середовищі та надавати допомогу іншим в їхньому розвитку, соціальному становленні й інтеграції у суспільство.

Слід відзначити, що за останні роки з'явився доволі великий об'єм інформації щодо розробки теорії та практики організації та проведення тренінгів для студентської аудиторії. Зокрема, проблеми розвитку комунікативних умінь майбутніх викладачів на основі тренінгів були у центрі уваги Н. Волкової, В. Киричок, А. Панфілова, В. Тюріної В. Федорчук та ін. У педагогічному словнику [3] наукова дефініція «тренінг» розглядається як форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та професійної поведінки. Тобто, саме тренінг розглядається у якості ефективного засобу впливу на розвиток знань, умінь, навичок, а також формування соціальних установок і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, а також тренінг доцільно розглядати чинник розвитку компетентності у спілкуванні.

Нині у психолого-педагогічних дослідженнях відзначено, що наукову дефініцію «тренінг» доцільно використовувати не лише для трактування методів навчання, але й для характеристики способів розвитку здібностей особистості до оволодіння конкретним видом професійної діяльності. Так, за основу у нашому дослідженні прийнято визначення, яке представила Н. Волкова у навчально-методичному посібнику «Інтерактивні технології навчання у вищій школі» [1]. А саме авторка вважає, що тренінг доцільно розглядати як «запланований процес модифікації (зміни) відносин, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з тим, щоб досягти ефективного виконання в одному виді діяльності або в певній галузі» [1, с. 124].

Науковці аргументовано довели, що використання тренінгів в освітньому процесі матимуть позитивний вплив на комунікативної компетентності. Як зазначає О. Пасічник «активізує ефект тренінгу обумовлений створенням особливої навчально-експериментальної ситуації, яка забезпечує розуміння учасниками тренінгової групи того, які індивідуальні та групові психологічні події розгортаються у процесі міжособистісного спілкування, створенням інтенсивного зворотного зв'язку і формуванні практичних умінь, які необхідні і повсякденній роботі» [4, с. 153].

Поділяємо позицію С. Калаур у тому, що «тренінгова технологія спрямована на розвиток соціальних установок, поглиблення теоретичних знань, формування умінь, досвіду в галузі міжособистісного спілкування» [2, с. 88]. Зокрема, авторка наголошує на тому, що тренінги націлені на формування й розвиток у майбутніх фахівців умінь, навичок ефективного спілкування, а також сприяють самопізнанню, впливають на формування навичок активного слухання, вдосконалюють навички аргументування власної точки зору, допомагають послабити нервово-емоційне напруження, розвивають такі якості як соціальну сенситивність, рефлексію, толерантність та асертивність. Вважаємо, що у психолого-педагогічному контексті тренінгові технології користуються великою популярністю завдяки тому, що поєднують традиційне та нетрадиційне навчання, ігрове моделювання та імітаційні методи навчання. Тренінги, як доводить Н. Волкова [1, с. 125–126] зосереджені, головним чином, на виконання мотиваційної, навчальної, розвивальної, комунікативної та релаксаційної функцій. Авторка представляє такий перелік видів тренінгів: тренінг комунікації, тренінг презентації, соціально-психологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, тренінг сенситивності, методичний тренінг, імітаційний тренінг, тренінг «робота з індивідом», груповий тренінг, аутотренінг, практично-професійний тренінг [1, с. 128–130].

Беручи до уваги поради Л. Артемова, Н. Волкової, С. Кашлев, В. Євдокимов, М. Мельничук, А. Панфілова, О. Пометун, Л. Романовської та ін., а також наш власний педагогічний досвід, у професійну підготовку майбутніх соціальних працівників у Хмельницькому національному університеті активно впроваджуються соціально-психологічні тренінги, які головним чином, спрямовані на формування комунікативної компетентності. Головним чином, організовуючи тренінгові діяльність майбутніх соціальних працівників ми переслідували такі цілі, як:

- підвищення мотивацій майбутньої професійної діяльності;
- формування адекватної самооцінки;
- вдосконалення відповідальності студентів;
- цілеспрямоване руйнування неадекватних стереотипів, що можуть виникнути у професійній діяльності;
- налагодження ефективної міжособистісної взаємодії в групі.

Отже, організовуючи тренінги, ми активно працювали над тим, щоб студенти усвідомили вагомість власної мотивації для ефективної реалізації професійної діяльності. Зокрема тренінгові вправи дозволяли студентам проаналізувати та переглянути власну мотивацію майбутньої діяльності та зробити найбільш оптимальний вибір необхідних особистісно-професійних установок для її організації та проведення. Як показав наш власний досвід, під час тренінгу у студентів проходила переоцінка ціннісних орієнтацій, змінювалося відношення осіб, які потрапили в складні життєві ситуації. Студенти отримали реальну змогу щиро відповісти на запитання «Чому я обрав фах соціального працівника? Які професійні цінності я прагну відстоювати в особистому житті та в професійній кар'єрі?».

Під час тренінгів ми також цілеспрямовано працювали над формуванням у майбутніх соціальних працівників адекватної самооцінки, розвиток у них самоповаги. Як показало опитування студентів вони змогли дещо відкоригувати власну «Я-концепцію», що сприяло на користь прогресивних змін у процес формування особистості майбутнього соціального працівника, у формуванні інноваційного стилю мислення. Вагомим фактом вважаємо те, що у студентів розвивалися такі особистісні якості як толерантність та емпатія.

У ході організації тренінгів ми цілеспрямовано працювали над вдосконаленням такої особистісної якості майбутніх соціальних працівників як відповідальність за власну діяльність, або бездіяльність на основі свободи вибору. Вагомість відповідальності підсилюється тим, що кожен студент мав змогу змінити свою позицію та власну думку без стороннього тиску, лише тоді, коли був до цього готовий. Така практична діяльність в контексті вдосконалення відповідальності допоможе студентам у майбутньому відповідально ставитися до професійних обов'язків, а також дозволить усвідомити різницю між ідеальним та реальним уявленням про себе як про фахівця соціальної сфери.

Беручи участь у тренінгах, студенти мали змогу спостерігати як проходить руйнування рольових стереотипів та поведінкових стандартів. Зокрема ми цілеспрямовано працювали над руйнуванням таких стереотипів, як «логічна помилка», «помилка соціального стереотипу», «помилка центральної тенденції», «помилка привабливості і взаємної симпатії», «помилка близькості». Студенти під час участі в спеціально розроблених професійно орієнтованих ситуаціях відчувати на собі усі означені стереотипи, могли пояснити їх негативний вплив, а тому робили акцент на спілкуванні без негативних стереотипів і поведінкових стандартів. Вагому роль під час роботи над усуненням негативних стереотипів ми відводили можливості вільного висловлення своїх думок та почуттів, що дозволило кожному студенту не лише побачити недоліки своїх одногрупників, а й власні недоліки та прорахунки, вільно обговорити їх і таким чином вдосконалити комунікативну діяльність.

Організуючи зі студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» соціально-психологічні тренінги ми приділяли увагу налагодженню ефективної міжособистісної взаємодії в групі. Така наша діяльність сприяла формуванню у студентів усвідомлення того, що кожен може у повній мірі реалізувати себе лише в контакті з іншими членами групи. Беручи до уваги той факт, що професійна діяльність майбутніх соціальних працівників буде безпосередньо пов'язаною із роботою у колективі, то налагодження співробітництва як зі своїми колегами, так і з клієнтами виступає вагомим аспектом професіоналізму. У практичній площині ми працювали над формуванням у студентів міжособистісної відкритості, яка є головною умовою проведення тренінгів в освітньому процесі.

Під час проведення соціально-психологічних тренінгів зі студентами спеціальності 231 «Соціальна робота» активно використовуються такі методи

активного навчання, як: дискусія, мозковий штурм, рольові ігри, розігрування професійних ситуацій, комунікативні й аналітичні вправи, імітаційні та ділові ігри, відеодемонстрації, відеолекторії.

Таким чином, процеси загострення соціальної ситуації в Україні вимагають обґрунтування та розробки механізмів якісного надавання соціальних послуг, а це відповідно базується на доцільності розробки нових підходів до професійної підготовки кваліфікованих кадрів для соціальної сфери. Насамперед наголосимо, що якісна реалізація майбутніми соціальними працівниками соціальної діяльності має базуватися на інноваційних технологіях їхньої професійної підготовки відповідно до вітчизняних та світових стандартів, тенденцій інтеграції в світовий освітній простір, а також вона повинна носити випереджувальний характер. Отже, у нашому баченні, участь студентів у тренінгах суттєво підвищує відповідальність, громадську активність, сприяє налагодженню емпатії й толерантності, підвищує рівень комунікабельності. З огляду на ці факти, вважаємо, що професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у ЗВО потребує реального наповнення сучасними педагогічними інноваціями безпосередньо у площині впровадження тренінгів в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Калаур С. М. Використання тренінгових технологій під час формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності. Професійна освіта: методологія, теорія та технології: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2017. Вип. 5/1. С. 86–98.
3. Коджаспирова Г. М. Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. 659 с.
4. Пасічник О. О. Навчальний тренінг як засіб формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2009. №16–17. – С. 152–155.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

Д. Аверіна,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

В. Вербець,

доктор педагогічних наук, професор

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 364.63-057.874-214

МЕТОДИ БОРОТЬБИ З БУЛІНГОМ

У статті розглядається проблема протидії булінгу як антигуманному явищу у житті суспільства, особливо – у молодіжній його частині. Висвітлені кращі методики боротьби з цим асоціальним явищем у зарубіжних освітньо-виховних системах. Особливу увагу автор звертає на неординарний педагогічний потенціал у боротьбі з булінгом нового вітчизняного освітньо-педагогічного напрямку – педагогіки самоорганізації особистості учня.

Ключові слова: методика боротьби з булінгом, антибулінгові програми, школа, самоорганізація особистості.

The article considers the problem of counteracting bullying as an inhuman phenomenon in society, especially in the youth part. The best methods of dealing with this asocial phenomenon in foreign educational systems are highlighted. The author pays special attention to the extraordinary pedagogical potential in the fight against bullying of a new domestic educational and pedagogical direction - the pedagogy of self-organization of the student's personality.

Keywords: methods of dealing with bullying, anti-bullying programs, school, self-organization of personality.

Людина є особистість. Вона недоторкана і бережена як головне надбання земної цивілізації. В усі часи й епохи людина повставала на захист своїх громадянських прав. Товщі віків зберігають у собі сліди важкого, але величного поступу людини до своєї незалежності, гідності та досконалості. Упродовж усієї історії людства за будь-якого суспільного устрою існували свої лідери та аутсайтери. Не завжди лідери були праві, не завжди аутсайтери заслуговували на роль жертви. Цю модель людських стосунків дуже часто можна спостерігати на мікрорівні, а саме у школі. В шкільному середовищі таке явище набуло назви булінг. Англійське слово bullying (від bully – 1. задира, грубіян; 2. задирати, залякувати) [4, с.323].

Актуальність педагогічного пошуку кращої методики боротьби та подолання булінгу пояснюється кількома обставинами. По-перше, у зв'язку з вибором Україною

європейського вектору свого розвитку, об'єктивно зростає суспільна цінність людської особистості як запоруки успішного її державного прогресу. Благополуччя кожної людини становить у своїй сукупності головну умову благополуччя країни. По-друге, у процесі розбудови суверенної держави, неминуче відбувається ускладнення життєвих обставин, які здатні так або інакше, поставити людину, особливо молоду, в умови необхідності раціонального самовиявлення, що їй не завжди вдається. Тому дуже важливо створити оптимальні умови суспільного та індивідуального виховання гуманної людини. По-третє, Нова українська школа прагне такої педагогічної практики, яка б навчила учня основам самопізнання та самоорганізації особистості як двоєдиному важелю позитивного самоствердження у колі своїх однолітків та старших за віком людей, аби не стати жертвою булера та не виростити булера. По-четверте, так званий булер – теж людина, яка прагне щасливої долі. Тому пошук кращої методики подолання явища булінгу – це, одночасно, є турботою і про безпеку потенційної жертви, і про благополуччя потенційного булера з точки зору збереження від створення його життєвої долі.

Першими проблемою дослідження булінгу почали займатися норвезькі вчені у 80-х роках минулого століття (Д. Ольвеус, Е. Роланд, П. Хайнеманн та ін.).

Так, наприклад, Д. Ольвеус, визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій (насмішок, докорів, їдких зауважень тощо) та нападів з боку одного, кількох чи навіть групи учнів. Явище булінгу носить колективний характер та засноване на деформації соціальних стосунків у певному молодіжному об'єднанні, групі [9].

На думку соціолога І. Кона, булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі [1, с.15]. Майже усі вчені визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, дане явище розглядають як «підтип агресії», що може приймати багато і фізичних, і словесних форм (Е. Пелігріні, С. Салмівалі); деструктивну взаємодію (Р. Хезлер), частку соціального життя групи (Е. Роланд), неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В. Бегас), тривале, усвідомлене насильство, спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації (Д. Лейн) [6, с. 431].

Національна Асоціація шкільних працівників США дає наступне визначення поняття булінгу: булінг – це динамічні і повторювані моделі вербальної або невербальної поведінки, що здійснюються одним учнем або групою учнів по відношенню до іншого учня, спрямовані на навмисне заподіяння шкоди, при наявності реальної різниці в силі [8].

Проаналізувавши поняття булінгу, можемо зазначити, що головним його критерієм для визначення є систематичність і тривалість дій агресора стосовно жертви. Поодинокі випадки агресії, спонтанні бійки, короткотривалі конфлікти між учнями не можна назвати булінгом. До того ж у звичайних конфліктах учасники завжди протидіють один одному за рівних умов, тоді як у булінзі один з учасників є слабшим, до того ж проти жертви можуть виступати цілою групою.

Слід зазначити, що проблему булінгу першими почали досліджувати саме закордонні вчені. Тому вітчизняній педагогіці треба ще докласти багато зусиль і часу, аби розробити власні програми та впровадити їх, як і досвід закордонних учених, для попередження та подолання булінгу в школі.

Велику увагу проблемі булінгу приділяють за кордоном, де існує багато ефективних програм попередження булінгу. Деякі з них, на нашу думку, найефективніші, ми розглянемо далі. Так, наприклад, британські педагоги, найпродуктивнішим методом боротьби з булінгом вважають «метод розділеної тривоги». Головна мета такого методу – налагодити діалог, тобто психологічний контакт між дітьми. Часто булери не розуміють, на що наражають своїх жертв. Тому є надто важливим виникнення такої ситуації, коли і кривдник, і кривджений опиняються один стосовно іншого обличчям до обличчя, «вмикаючи» при цьому мову погляду та власне відвертого діалогу у формі блискавичної бесіди – дуелі миротворчих слів. Це – досить складний, але дуже ефективний психологічний акт. Його ініціатором повинна стати, найчастіше, потенційна жертва булінгу. Такий тактичний «хід» покликаний створити у психіці булера міцне враження, що притлумлює інстинкт агресії та дає, як правило, добрий результат.

Кожного тижня у британських школах відбувається урок персональної та соціальної освіти, де обговорюються складні проблеми в колективі. Іноді це абстрактні питання, але, переважно, у класі вирішують проблему певного учня. Важливо, щоб клас на таких уроках займався вирішенням проблемного питання разом, тоді всі почувають себе командою, і це знижує ризики булінгу.

Окрім спеціальних уроків у школах обов'язково є антибулінгові програми, що підтримують мир та злагоду поза межами класних кімнат. Наприклад, у багатьох школах є спеціальні карти (частіше онлайн): на них діти помічають місця, де їх чіпав булер. По мірі того, як карта оновлюється, вчителі патрулюють нові небезпечні місця. Дуже часто школи влаштовують гуртки взаємопомічі, де старші учні, котрі стикались із цькуванням, розповідають молодшим, як це подолати [7].

В США та Канаді використовують систему «Команди зв'язків», яку розробив видатний педагог та філософ Д. Дьюї. Створюється «команди зв'язків» із виключно позитивних, активних та з лідерськими якостями учнів школи. Їх відбирають та спеціально готують (для цього їм доводиться на тиждень раніше повернутися з літніх канікул, але ніхто не скаржиться – це велика честь, потрапити в Команду, до якої, зазвичай, конкурс бажаючих – п'ять осіб на місце). Їх готують «шефами» дітей з молодших класів. Особлива увага приділяється тим, хто переходить на нову освітню сходинку, або – новеньким. На кожного шефа – 3-5 подшефних. До завдань шефа входить раз або два рази за час перерви підійти до кожного, спитати, як справи, чи немає проблем та дати зрозуміти, що готовий допомогти йому у вирішенні проблем. Старшокласники краще адаптовані до шкільних перипетій та, зазвичай, зможуть допомогти у вирішенні проблем. Окрім того, (і це є, мабуть, головним!) про можливе цькування вони дізнаються першими. У таких школах булінгу, як правило, не буває. Керує «Командою зв'язків» шкільний психолог або будь-який педагог у школі, який би

предмет він не вів. Одну годину на тиждень усі члени Команди проводять заняття з таких тем: «Як правильно слухати, коли мало часу?», «Як познайомити дітей?», «Як допомогти вирішити конфлікт?», «Що робити, якщо зіткнувся зі цькуванням?» тощо. У США та Канаді участь у Команді розглядається як повноцінний предмет, за який учні, члени команди, отримують оцінки.

Також ми звернули увагу на метод боротьби з булінгом у Казахстані. Цей метод має назву «Рада батьків». Це виборчий орган, до якого входять четверо найбільш шанованих батьків. В кожній школі можна знайти відповідального за справедливість тата, співробітника органів внутрішніх справ, прокуратури, юриста, керівника або військового. Рада батьків розглядає випадки булінгу за заявою вчителя або учня-жертви та забезпечує доведення до стадії виконання санкцій відносно булера. Як правило, за першим же випадком «агресор» припиняє цькування у школі. Самі того не знаючи, казахські колеги наново відкрили Метод Фарста. Фарста – це район міста Стокгольма. Там, групою шведських психологів під керівництвом К. Л'юнгстрема, була розроблена та успішно використана ця методика. На його думку, у кожній школі доцільно мати групу з 5-6 чоловік, які могли б оперативно реагувати на випадки булінгу. Учасники групи повинні бути добре підготовлені, щоб не дати себе збити з пантелику у разі опору булера. Мета такого методу – донести до агресора, що така поведінка недопустима, що його дії називаються булінгом, що за ним будуть спостерігати і дивитися, що він робить, для припинення такої поведінки.

Розглянемо один з прикладів зарубіжного досвіду боротьби з булінгом. На наш погляд, вона є найефективнішою, оскільки є дуже толерантною. Ця методика має назву «Без звинувачень». Сенс методики полягає у створенні групи помічників, які будуть допомагати жертві. Група складається приблизно з 6 людей, до якої входить і булер, а також декілька комунікабельних учнів класу та нейтральні учні. Разом з цими обраними дітьми психолог або педагог здійснює пошук персональних пропозицій – рішень по припиненню булінгу. При цьому булера жодним чином не звинувачують, не соромлять та не залякують. Ця методика широко використовується у багатьох країнах світу, бо зарекомендувала себе, як найкраща у боротьбі з булінгом [2].

Від зарубіжного досвіду перейдемо до досвіду боротьби з булінгом в Україні. У цьому плані варто розглянути неординарний здобуток педагогів Мелітопольщини, які, відкривши ще наприкінці минулого століття новий освітній напрямок, заснований на реалізації ідеї самоорганізації особистості учня та застосуванні однойменного педагогічного методу, досягли стовідсоткового результату, тобто викорінення ганебного явища булінгу у боротьбі проти приниження, у якій би то не було формі, юної особистості.

Мова йде про педагогічний колектив Семенівської ЗОШ І-ІІІ ст. Мелітопольського району Запорізької області періоду його діяльності з 1976 по 1993 роки. За цей час школа досягла статусу експериментального педагогічного майданчика з проблеми навчання учнів основам самоорганізації особистості. У її навчально-виховному процесі створені та успішно апробовані Концепція і Метод самоорганізації особистості учня. Експериментальний педагогічний досвід цієї школи засвідчив повну відсутність

асоціальних проявів з боку учнів, включаючи так званий булінг. На початку нового століття-тисячоліття досягнення школи стали переможцем Всеукраїнського конкурсу на кращу модель учнівського самоврядування, збудованого на ґрунті реалізації ідеї і застосування Методу самоорганізації особистості учня та усієї шкільної громади (Наказ №112 від 18.02.2002 р. МОНУ).

Гуманне самовиявлення кожного учня цієї школи, перш за все, пояснюється тим, що генеральною лінією її роботи стала неухильна тенденція до всілякого педагогічного звеличення особистості кожного учня через самопізнання та максимально творче самовиявлення, згідно з його природним обдаруванням, у процесі участі в діяльності спеціально побудованого самоврядування шкільної громади. Гуманістичні основи її життя, засновані на категорії любові до людини, зміцнюються спеціально розробленим «Статутом Спілки активних діячів (САД) учнівського самоврядування», згідно з яким кожен учень одержує реальну можливість максимально творчого самоствердження та поваги з боку однолітків та старших від себе учнів. Крім того, морально-правові відносини членів шкільної громади регулюються Декларацією прав і свобод громадянина школи, спеціально розробленою на основі європейських норм людського співіснування і яка містить у собі розділ захисту честі і достоїнства, що покладається на арбітраж школи.

Мелітопольський досвід повної профілактики явища булінгу стає вельми актуальним в умовах зростання цінності людської особистості, з одного боку, та його нинішнього поширення – з іншого. Тим більше, що у вітчизняній педагогіці донедавна булінг взагалі не розглядався як специфічний асоціальний феномен, хоча цькування у школі було присутнє завжди. Такі випадки здебільшого замовчувались, щоб уникнути розголосу та не наразити себе на ще більше знущання. Але далі вже замовчувати нікуди. За даними Міністерства Юстиції України 70% дітей стикались із булінгом за минулий рік. Саме через таку статистику Мін'юст виступив з ініціативою проводити загальноукраїнську кампанію «СтопБулінг», що відбувається за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» у співпраці з Національною поліцією України. Завдання кампанії – надати інформацію дітям про те, як поводити себе у разі цькування, а також пояснити батькам, як виявити, що дитина є жертвою булінгу, та як реагувати на факти цькування [5]. Збільшення фактів шкільного цькування примусило Верховну Раду прийняти Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18.12.2018 р. Закон України «Про освіту» доповнено пунктом, яким передбачено, 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 завдана шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого». Також було запроваджено штрафи за булінг. Наприклад, якщо

булінг вчинила неповнолітня особа, то за неї платитимуть штраф і виконуватимуть громадські роботи батьки або особи, які їх замінюють [3, с.8].

Зважаючи сили потенційного, у плані виховного впливу, співвідношення педагогічних та адміністративних заходів боротьби проти явища булінгу, ми, звичайно, віддаємо перевагу педагогічно-професійним, оскільки, по-перше, єство людини споряджене головним і єдиним, за М. Амосовим, інструментом для вирішення усіх проблем, – розумом. І якщо людина не є ворогом самій собі, то вона здатна, за умови наявності відповідного педагогічного впливу на неї, подолати не властиві категорії людського щастя звички або інстинкти самовиявлення. По-друге, ми віримо у незвичайну педагогічну особливість нового освітнього напрямку у вітчизняній шкільній системі виховання – педагогіку самоорганізації особистості учня, яка здатна допомогти йому сповна реалізувати свій потенціал любові до людини за будь-яких умов та обставин. І, по-третє, людина-таки не є ворогом самій собі, і, якщо вона чинить щось помилково, то, перш за все, – на шкоду собі. А люди хочуть бути щасливими усі, не виключаючи й потенційного булера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кон. И. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Електроний ресурс] И. Кон // Семья и школа. – 2006. – №11. – С. 15 – 18. – Режим доступу: <http://www.pseudology.org/Kon/Zametki/ChtoTakoeBulling.htm>
2. Кривцова С. Азбука буллинга. [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/pages/luchshie-metodiki.html>
3. Сергійчук Н. Закон про протидію булінгу: розкладемо по поличках / Н. Сергійчук // Практика управління дошкільним закладом. – 2019. – №3. – С. 8
4. Словарь англо-русский [ред. А. Романов]. – К. : УСХА, 1993. – 323 с.
5. Смачило І. Сьогодні 70% дітей стикаються з булінгом [Електроний ресурс]: – Режим доступу: <https://minjust.gov.ua/news/ministry/ivanna-smachilo-sogodni-blizko-70-ditey-stikayutsya-z-bulingom>
6. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки / С. Стельмах // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. Сипченка]. – Вип LVI. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – С. 431 - 440
7. Уланова К. Как в Великобритании борются с буллингом в школах [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <https://euro-pulse.ru/eurocampus/kak-v-velikobritanii-boryutsya-s-bullingom-v-shkolah>
8. Явище булінгу: підходи до визначення поняття та різновиди [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://autta.org.ua/ua/materials/material/YAvishche-bul-ngu-p-dhodi-do-viznachennya-ponyattya-ta-r-znovidi/>
9. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem (2001) / D. Olweus // Research Centre for Health Promotion, University of Bergen // www.oecdobserver.org.

Ю. Бриндіков,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 364.63-057.874-212

ШЛЯХИ ЗАРОДЖЕННЯ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ БУЛІНГУ

У науковому дослідженні висвітлено поняття булінгу як негативного явища насильницького спрямування. Розглянуто детермінанти зародження та шляхи локалізації насилля серед дітей. Висвітлено три основних чинники (сім'я, педагоги, референтні групи), що можуть формувати або попереджувати насильницьку політику у дітей. Висвітлено соціологічні дані щодо булінгу в учнівському середовищі. Включено практичні аспекти з дослідження рівня агресивності школярів, що є передумовою скоєння насилля одними учнями над іншими. Надано практичні рекомендації щодо поведінки учнів та учителів в разі перебування у ролі жертви або свідка насильницьких дій в шкільному середовищі. Запропоновано шляхи оптимізації роботи у протидії булінгу.

Ключові слова: булінг, насилля, агресивність, сім'я, педагоги, референтні групи.

In a scientific study, the concept of bullying as a negative phenomenon of a violent direction is disclosed. The determinants of the origin and ways of localizing violence among children are considered. Three main factors are highlighted (family, educators, reference groups) that can shape or prevent violent policies among children. The sociological data on bullying in the student community, as well as practical aspects of studying the level of aggressiveness of students, which is a prerequisite for the commission of violence by some students to others, are included. Practical recommendations are given regarding the behavior of students and teachers in the event of being in the role of a victim or witness of violent acts in the school environment. The ways of optimizing work in countering bullying are proposed.

Keywords: bullying, violence, aggressiveness, family, teachers, reference groups.

Булінг як соціальне явище не є новим для українського суспільства та дітей, зокрема. Насильницькі дії у вигляді цькування, насмішок, псування речей та побиття в учнівському середовищі були задовго до появи терміну «булінг» у вжитку та науковій літературі. Але масовість та щоденне зростання випадків скоєння насилля одними учнями над іншими змусили фахівців соціально-педагогічної та психологічної сфер поглиблено вивчити детермінанти зародження даного явища, суспільні наслідки, шляхи локалізації або його превенції серед учнівської молоді.

Отже, булінг – це образлива поведінка, пов'язана з дисбалансом влади, авторитету або сили. Булінг проявляється в наступних формах: вербальна у вигляді словесних образ, висловів; фізична, що проявляється через посередництво скоєння побиття, нанесення тілесних ушкоджень; соціальна, що пояснюється як дотримання норм та

правил поведінки булера; кіберзалякування, що відбувається через технічні засоби подачі / отримання інформації негативного характеру.

Булінг має наступні види:

- фізичний (штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, стусани, ляпаси, нанесення тілесних ушкоджень);
- економічний (крадіжки, пошкодження чи знищення одягу та інших особистих речей жертви, вимагання грошей);
- психологічний (принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла, міміки обличчя, поширення образливих чуток, ізоляція, ігнорування, погрози, жарти, маніпуляції, шантаж тощо);
- сексуальний (прізвиська, образи, принизливі погляди, жести, образливі рухи тіла сексуального характеру, зйомки у переодягальнях, поширення образливих чуток, сексуальні погрози, брутальні жарти);
- кібербулінг (приниження за допомогою технічних засобів. Нерідко діти та дорослі реєструються у соціальних сітках, створюють групи з метою поширення негативної інформації щодо жертви, обговорення та негативних відгуків, демонстрації світлин, зроблених у роздягальнях та вбиральнях).

Враховуючи чималу кількість різновидів булінгу та частоту його спалахів в українських школах, постає питання про детермінанти цього явища.

Основними причинами булінгу можемо назвати наступні: сім'я, педагоги, референтні групи. Окреслимо кожну з причин детально. Сім'я, наприклад, відіграє надзвичайну роль у соціалізації дитини. Батьки являючись першими соціальними агентами, навчають морально-етичним, законодавчим нормам та правилам поведінки у їхній соціальній групі, соціумі, взаємодії з іншими його членами без завдання їм шкоди. До розвитку та становлення дитини у подальшому долучаються й інші інституції, такі як дитячий садок, школа, коледж, університет та професійний заклад, та саме сім'я закладає фундаментальні основи спілкування і взаємодії з оточуючими.

Отже, чудові сімейні стосунки батьків, відмінне виконання їх соціальних ролей проектується на поведінку дітей, що створює передумови їх успішного життя та гарної комунікації з іншими представниками даної соціальної групи. І навпаки, жорстоке поводження одних членів сім'ї стосовно інших, соціальні патології (алкоголізм, наркоманія), що продукують агресію та насильницький стиль життя нерідко сприймаються дитиною як норма життя. Оскільки правила поведінки асоціальних осіб відрізняються від загальноприйнятих усталених норм, з'являється агресія та насилля одних над іншими.

Іншою причиною булінгу є діяльність або бездіяльність (якщо остання призводить до насильницьких дій, летальних випадків) педагогів. Жорстоке поводження з дітьми в школі з боку вчителів може проявлятися у приниженнях, постановці в кут; битті; роздяганні дитини перед іншими як способу покарання; нагадуванні при класному колективі про недоліки дитини, особливості сім'ї, сімейні події, про які вчителю стало відомо; необґрунтованих, неадекватних оцінках; непосильній праці; ігноруванні фізичних потреб дитини (заборона піти до туалету);

існуванні «улюбленців»; підвищеному тоні; суворій дисципліні, яка тримається на страху, а не на інтересі до навчання; авторитаризмі, вимогах без пояснень; недоцільних вимогах до зовнішнього вигляду дитини (зачіски, форми) і застосуванні дій щодо його покращення – підстригання власноруч, зняття прикрас; обговорення проблем дитини та її сім'ї у класному колективі, серед батьків, що травмує психіку дитини. Засобом психологічного тиску в руках окремих педагогів стало обесцінювання навчальних досягнень учнів. Нерідко 11-12 балів може отримати лише той учень, який ходить до вчителя на додаткові (платні) заняття.

Останньою у нашому переліку причин зародження булінгу ми виділили референтні групи, які, як нам відомо, є прямими (у разі безпосереднього спілкування) або непрямими об'єктами для порівняння, зразками для наслідування в процесі формування поглядів чи поведінки окремої людини. Саме бажання належати до такої соціальної групи, яка часто може характеризуватись деструктивною субкультурою, належністю до кримінального середовища, штовхає дитину до незаконних дій. Нерідко делінквентна поведінка особи дитини є передумовою її потрапляння до закладів пенітенціарної системи, позбавлення волі, руйнації соціально-психологічного здоров'я.

Як повідомила заступник директора – начальник управління професійної освіти та ресурсного забезпечення Департаменту освіти і науки Хмельницької облдержадміністрації А. Харчук на черговому засіданні обласної міжвідомчої координаційно-методичної ради з правової освіти населення, в системі освіти Хмельницької області працює 816 фахівців психологічної служби. Психологічний супровід та соціально-педагогічний патронаж освітнього процесу в області забезпечують 529 практичних психологів, 248 соціальних педагогів, методичний супровід здійснює 39 керівників психологічних служб методичних кабінетів (центрів) районів (міст), ОТГ [1]. Усі вони спрямовують свою діяльність на попередження та локалізацію негативних явищ, серед яких є насильницькі прояви.

У березні – квітні 2019 року методистами Обласного навчально-методичного центру психологічної служби Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, було проведено моніторингове дослідження з питань забезпечення профілактичної роботи в закладах освіти.

У дослідженні брали участь учні 9-х, 10-х, 11-х класів; загальна кількість респондентів становила 10966 учнів, з них – 5319 учні 9-х класів; 3017– учні 10-х класів; 2630–учні 11-х класів.

За допомогою соціологічного дослідження було вивчено обставини, за яких учні були жертвами проявів насильства (табл. 1).

Табл. 1.

Клас	Конфлікт вдома (домашнє насильство)	Конфлікт у школі з учнями	Конфлікт у школі з учителями	Відносини на вулиці	Таких випадків не було
9	6,1%	17,4%	3,8%	11,9%	60,8%

10	8,0%	16,0%	5,0%	12,6%	58,5%
11	5,6%	12,9%	6,4%	14,8%	60,3%

Досліджено ситуації проявів фізичного булінгу (табл. 2.), психологічного булінгу (табл. 3) та кібербулінгу (табл. 4).

Табл. 2.

Клас	Були в ролі жертви	Були в ролі спостерігача	Були в ролі булера	Не знають про випадки фізичного булінгу
9	5,3% (284учні)	27,8%	3,5%	63,4%
10	5,9% (178 учнів)	27,7%	4,2%	62,2%
11	4,2% (111учнів)	23,5%	3,3%	69,0%

Табл. 3.

Клас	Були в ролі жертви	Були в ролі спостерігача	Були в ролі булера	Не знають про випадки психологічного булінгу
9	9,8% (523 учні)	27,8	3,8	58,6
10	9,6 % (291 учень)	29,4	5,5	55,5
11	9,6% (252 учні)	24,7	4,3	61,5

Табл. 4.

Клас	Були в ролі жертви	Були в ролі спостерігача	Були в ролі булера	Не знають про випадки кібербулінгу
9	5,7 (303 учні)	16,8	4,3	73,1
10	6,1(183 учні)	18,3	5,4	70,3
11	4,6 (122 учні)	16,2	4,3	74,8

Таким чином, соціологічні показники дають нам можливість ствердно говорити про достатньо високий рівень насилля в закладах системи освіти.

В рамках Фестивалю сімейних цінностей, 7 жовтня 2019 року в Хмельницькому Молодіжному центрі професорами кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Ю. Бриндіковим та Л. Данильчук було проведено семінари з учнями 8 класів, де

пояснювались причини зародження насилля (зокрема булінгу) та шляхи його подолання.

В ході семінарського дослідження було анонімно тестовано 28 учнів на рівень їх агресивності. З цієї метою було адаптовано тест

А. Асингера, який включав наступні питання:

Чи схильні Ви шукати шляхи до примирення після чергового конфлікту?

- 1) Завжди.
- 2) Іноді.
- 3) Ніколи.

2. Як Ви поведетесь в критичній ситуації?

- 1) Стримуєтесь.
- 2) Зберігаєте повний спокій.
- 3) Втрачаєте самовладання.

3. Яким вважають Вас інші учні?

- 1) Самовпевненим і заздрисним.
- 2) Доброзичливим.
- 3) Спокійним і незаздрисним.

4. Як Ви відреагуєте, якщо вам запропонують зробити щось відповідальне і важливе?

- 1) Погодитесь із деякими побоюваннями.
- 2) Погодитесь без коливань.
- 3) Відмовитесь від цього заради власного спокою.

5. Як Ви будете себе поводити, якщо хто-небудь з однокласників без дозволу візьме щось Ваше?

- 1) Посваритесь.
- 2) Примусите повернути.
- 3) Запитайте, чи не потрібне йому ще чого-небудь.

6. Якими словами Ви зустрінете товариша / подругу, якщо він (вона) прийшов(ла) на зустріч пізніше за домовлене?

- 1) «Що тебе так затримало»?
- 2) «Де ти лазиш допізна»?
- 3) «Я вже почав(ла) хвилюватися».

7. Як Ви поведетесь за кермом велосипеда?

- 1) Прагнете обігнати інший транспорт, який показав вам хвіст?
- 2) Вам все одно, скільки велосипедів вас обігнало.
- 3) Помчитесь з такою швидкістю, щоб ніхто не наздогнав вас.

8. Якими Ви вважаєте свої погляди на життя?

- 1) Збалансованими.
- 2) Легковажними.
- 3) Вкрай жорсткими.

9. Що Ви робите, якщо не все вдається?

- 1) Намагаєтесь звалити провину на іншого.
- 2) Залишаєте незакінченим.

- 3) Стаєте надалі обережнішим.
10. Як Ви відреагуєте на несправедливу ситуацію?
 - 1) «Пора вже щось зробити».
 - 2) «Треба дати їм ще один шанс».
 - 3) «І чого ми стільки терпимо»?
11. Що Ви відчуваєте, якщо місце, яке Ви хотіли зайняти, дісталось іншому?
 - 1) «І навіщо я тільки на це нерви витрачав»?
 - 2) «Напевно, так має бути».
 - 3) «Можливо, мені це вдасться іншим разом».
12. Як Ви дивитесь на страшний фільм?
 - 1) Боїтеся.
 - 2) Нудьгуєте.
 - 3) Одержуєте задоволення.
13. Якщо Ви спізнюєтеся на важливу зустріч?
 - 1) Нервуватимете під час зустрічі.
 - 2) Спробуєте викликати поблажливість.
 - 3) Засмутитесь.
14. Як Ви ставитесь до своїх спортивних успіхів?
 - 1) Обов'язково прагнете виграти.
 - 2) Цінуєте задоволення відчуття себе знов молодим.
 - 3) Дуже гніваєтесь, якщо не везе.
15. Як Ви поступите, якщо Вам зробили щось погане?
 - 1) Стерпите, уникаючи скандалу.
 - 2) Спробуєте розібратися.
 - 3) Почнете сваритися.
16. Як Ви поведетесь, якщо близьку вам людину образили?
 - 1) Поговорю з тим, хто це зробив.
 - 2) Влаштуєте скандал.
 - 3) Порадите близькій людині розібратися самостійно.
17. Як Ви вважаєте, яка Ви людина?
 - 1) Середня.
 - 2) Самовпевнена.
 - 3) Пробивна.
18. Що Ви скажете підлеглому, який зробив щось не так і почав вибачатися перед вами?
 - 1) «Вибачте, це моя провина».
 - 2) «Нічого страшного, дурниці».
 - 3) «Уважніше треба бути»!
19. Як Ви відреагуєте на політичну статтю в газеті?
 - 1) Коли ж, нарешті, будуть вжиті конкретні заходи?
 - 2) Треба ввести покарання.
 - 3) Не можна все валити на політиків.

20. Уявіть, що Ви заново народитесь, але вже твариною. Якій тварині ви віддасте перевагу?

- 1) Тигру або леопарду.
- 2) Домашньому коту.
- 3) Ведмедю.

Кожна вибрана відповідь мала відповідний бал, їх сумарна кількість відповідала певному рівню агресивності у відносинах з оточуючими. Наприклад, 46 і більше балів (надмірна агресивність) означає, що ви надмірно агресивні і при цьому нерідко буваєте невірноваженим і жорстоким по відношенню до інших. Ви розраховуєте на власні методи, бажаєте добитися успіху, жертвуючи інтересами тих людей, що вас оточують. Тому вас не дивує неприязнь товаришів по службі, але при щонайменшій нагоді ви стараєтеся їх за це покарати. 31–45 бали («самовпевнена» агресивність): ви агресивні, але не звертаєте на це уваги і відчуваєте себе комфортно улюбій ситуації. 16–30 бали (помірна агресивність): ви помірно агресивні, цілком успішно йдете по життю, оскільки у вас достатньо здорового честолюбства і самовпевненості. 15 і менше балів (незначна агресивність): ви надмірно миролюбиві, що обумовлено недостатньою упевненістю у власних силах і можливостях. Це зовсім не означає, що ви, як «травичка», гнетесь під будь-яким вітерцем. Та все ж таки більше рішучості вам не зашкодить!

Отже, з опрацьованої когорти учнів лише двоє характеризувались помірно агресивністю, що вказує на невтішну ситуацію в молодіжному середовищі.

На запобігання насиллю спрямована чимала кількість заходів. Серед них інноваційні заходи проведення планомірної та систематичної роботи щодо ознайомлення здобувачів освіти зі своїми правами, для уникнення ситуацій їх порушення, для можливості захисту, відновлення порушених прав, поваги прав інших людей, сприяння формуванню високого рівня правової культури: тренінги, форуми театри, дискусії, дебати, відеолекторії, флешмоби, воркшопи, круглі столи, виставки плакатів, фоторобіт, конкурси малюнків, соціальних роликів, арт-інсталяції, марафони листів дітей до батьків, тематичні просвітницькі тижні, акції за темами: "Стоп жорсткому поводженню з дітьми", "Насилля в сім'ї - актуальна проблема сучасного суспільства", "Торгівля людьми - як уберегтися від небезпеки", "Захисти дітей від насильства та жорсткого поводження", "Попередження насильства в сім'ї", "Стоп насиллю в сім'ї", "Я - підліток", "Гендерна нерівність та протидія насильству", "Насильство над жінкою в світовій класиці", "Світ без насильства", "Жертва", "Якщо я не повернусь", "Домашнє насильство", "Про права людини та правозахисну діяльність в Україні", "Чи знаєш ти права людини?", "Що таке насилля?", "Толерантність" "Відповідальне батьківство", "Мій дім - моя фортеця", "Яку поведінку вважати насильницькою?", "Домашнє насильство - це як?".

Вважаємо за доцільне надати рекомендації дітям та педагогам стосовно поведінки, якщо вони все ж таки стали жертвою або свідком булінгу. Отже, якщо дитина стала

свідком булінгу в закладі освіти, передусім вона може розказати про це батькам, вчителю, психологу або безпосередньо директору; може звернутись на гарячу лінію ГО «Ла Страда - Україна» з протидії насильству в сім'ї або із захисту прав дітей; до соціальної служби з питань сім'ї, дітей та молоді; Національної поліції України; Центру надання безоплатної правової допомоги.

Педагоги повинні здійснювати приймання заяв та повідомлень про випадки жорстокого поводження з дітьми; терміново (протягом однієї доби) передати повідомлення у письмовій формі до служби у справах дітей, органів внутрішніх справ про випадок жорстокого поводження з дитиною чи реальну загрозу його вчинення; ужити заходів для виявлення і припинення фактів жорстокого поводження з дітьми у навчальних закладах.

Отже, показники насилля в учнівському середовищі повідомляють нам про нагальність посилення нормативно-правового регулювання проблемних аспектів, вжиття необхідних заходів щодо виявлення дітей, які потребують соціально-педагогічної та психологічної допомоги, створення сприятливого соціально-психологічного клімату співчуття та співпраці в класних колективах, закладах освіти. Необхідно приділити особливу увагу учням із вразливих сімей, сімей, що перебувають у СЖО; протидіяти булінгу. Акцентувати увагу на заходах, що сприятимуть адаптації дітей-переселенців в нових умовах тощо.

Необхідно оптимізувати роботу органів державної влади, установ та закладів усіх форм власності, громадських організацій та усього громадянського суспільства у боротьбі з таким ганебним явищем ХХІ століття як насилля у дитячому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА

1. СтопБулінг: в облдержадміністрації обговорили напрямки взаємодії органів влади задля подолання цього явища - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <https://www.adm-km.gov.ua/?p=48030>
2. Збірка «Програма корекційної роботи з особами, які вчинили насильство в сім'ї, та основні заходи її реалізації». - К.: «Час Друку», 2010. - 125 с.
3. Основи соціально-педагогічної діяльності. Навч. посіб. - К.: Центр учбової літератури, 2012. - 248 с.
4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Зверевої. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 336 с.
5. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / [О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, Т. Г. Веретенко] ; за ред. О. В. Безпалько. - К. : Академвидав, 2014. - 312 с. - (Серія «Альма-матер»).

Н. Голова,

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки

Хмельницького національного університету

УДК 364-787.7-053.6-056.49

СОЦІАЛЬНО - ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА З МОЛОДДЮ СХИЛЬНОЮ ДО АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

В статті проаналізовані основні складові поняття «асоціальна поведінка». Проведено аналогію між поняттями «девіантність», «важковиховуваність», «педагогічна занедбаність». Охарактеризовано соціально - економічну, політичну ситуацію нашої держави, щодо появи молоді із відхиленнями у поведінці та наведені статистичні дані, щодо такої категорії осіб. Розкриті напрямки соціальної роботи з молоддю схильною до негативних проявів у поведінці та розроблені орієнтовні етапи та методи соціальної реабілітації з клієнтами схильними до асоціальності.

Ключові слова: асоціальна поведінка, молодь, девіантність, дестабілізація, реабілітація, метод, соціалізація, консультування.

The main components of the concept of "social behavior" are analyzed in the article. The analogy between the concepts of "deviance", "weightlessness", "pedagogical neglect" is drawn. The socio - economic, political situation of our country is described, regarding the appearance of young people with behavioral disorders, and statistics are provided regarding this category of persons. The directions of social work with young people prone to negative behaviors are revealed, and orientative stages and methods of social rehabilitation with clients prone to personality are developed.

Keywords: asocial behavior, youth, deviance, destabilization, rehabilitation, method, socialization, counseling.

Дестабілізація економіки, спад виробництва, зниження життєвого рівня в країні, руйнування старої системи цінностей і стереотипів, що регулювали відносини особи з суспільством, - все це хворобливо переживається населенням, відображаючись на його соціальному становищі. Соціальні кризові процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, негативно впливають на світогляд людей, особливо молоді, породжуючи тривожність і напруженість, озлобленість, жорстокість, насильство та зловживання алкогольними та наркотичними засобами. Важкий економічний стан країни привів наше суспільство до серйозних труднощів і внутрішніх конфліктів, до значного збільшення рівня поширеності і різноманіття форм аморальних проявів, злочинності і інших видів поведінки, що відхиляються від загальноприйнятих у суспільстві.

Особливо важко відчуває дестабілізацію суспільства сучасна молодь. Тривожним симптомом є зростання числа юнаків з девіантною поведінкою, що виявляється в асоціальних діях (алкоголізм, наркоманія, порушення громадського порядку, бандитизм, шахрайство і ін.). З'являється все новий вигляд поведінки, що відхиляється

від прийнятих норм: юнаки беруть участь у воєнізованих формуваннях, в рекеті, співробітничать з мафією, займаються проституцією і сутенерством, зростає рецидивна злочинність.

За останні роки майже вдвічі зросла кількість осіб, які перебувають на обліку в медичних закладах з діагнозом наркоманії. Тільки за I півріччя 2017 року за вживання наркотичних речовин поставлено на облік більше 2,5 тисячі осіб юнацького віку. Статистичні дані про рівень і динаміку наркотизації відображають лише зовнішні тенденції цього небезпечного явища. Є підстави вважати, що кількість споживачів наркогенних засобів у 10 разів більша, ніж за офіційними даними. Крім того, велику кількість осіб залучено до зберігання та розповсюдження наркотиків. Наркотики руйнують психіку молодих людей, зумовлюють відмову від позитивних настанов на здоровий спосіб життя, породжують мотиви прийняття хибних рішень, у деяких випадках провокуючи навіть суїцидні прояви [4, с.34-44].

На сьогоднішній день вітчизняні та зарубіжні науковці проявляють підвищений інтерес до проблеми асоціальної поведінки об'єктів виховання та навчання. У стадії становлення перебуває нова наукова дисципліна - психологія асоціальної поведінки [2, с.45].

У нашій державі вже накопичений чималий досвід по соціально - педагогічній роботі і профілактиці асоціальної поведінки серед юнаків та молоді. За останні роки науковцями було виконано ряд досліджень по вивченню, діагностиці і попередженню негативних проявів у поведінки осіб молодого віку. Цій проблемі присвячені роботи українських вчених: Г.Абрамової, М.Алемаськіна, Ю.Антонян, С.Белічевої, В.Бехтерева, А.Глоточкина, І.Дубровіної, В.Знакова, Е.Іванова, К.Ігошева, Д.Ісаєва, А.Ковальова, І.Кона, В.Кондращенко, А.Лічко, Г.Міньковського, І.Невського, В.Пірожкова, К. Платонова, Г.Потаніна та ін[1, с.6-9].

В зв'язку з актуальністю проблеми асоціальної поведінки, вчені стосовно різного роду відхилень, що відображаються в поведінці, розширюють поняття асоціальні, використовуючи такі терміни, як: «важкі діти» (К.Лебединська, М.Райська, М.Раттер, Л.Славіна); «важкий підліток» (Л.Зюбін, В.Степанов, Д.Фельдштейн й ін.), до категорії яких відносять дітей з відхиленнями в моральному розвитку, акцентуаціями характеру, порушеннями афективно-вольової сфери, відхиленнями в поведінці; «аномальні діти», «дезадаптовані діти»; «діти, що потребують спеціальної допомоги»(А.Глоточкина, І. Дубровіна, В.Знакова); діти «групи ризику» (В.Кондращенко, А.Лічко, Г.Міньковський); «дитина з порушеннями в афективній сфері»(Г.Міньковський, І.Невський, В. Пірожков). Однак названі терміни часто несуть однобічну інформацію: побутову, клінічну, юридичну. Оскільки єдиної практики вживання зазначених понять немає, часом не зрозуміло, до якої категорії віднести особу, що має ті або інші відхилення в поведінці[3, с.100-103].

У вітчизняному тлумачному словнику асоціальна поведінка трактується, як:

1. Вчинок, дії людини, що не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві нормам психічного здоров'я, права, культури або моралі.

2. Соціальне явище, виражене в масових формах людської діяльності, що не відповідають офіційно встановленим або фактично сформованим у даному суспільстві нормам.

У першому значенні асоціальна поведінка є переважно предметом загальної й вікової психології, педагогіки, психіатрії. У другому значенні - предметом соціології й соціальної психології.

Засновник культурологічного аспекту асоціальної поведінки в Росії Я. Гишинський запропонував термін «асоціальна поведінка», який вживається нарівні з терміном «поведінка, що відхиляється» [2, с.50].

Закордонні науковці визначають асоціальність відповідністю або невідповідністю поведінки соціальним нормам-очікуванням. Отже, асоціальною є поведінка, яка не задовольняє соціальні очікування даного суспільства [2, с.55].

Метою соціальної роботи з молоддю схильною до асоціальної поведінки, є створення умов для повноцінного фізичного і психічного розвитку зазначеної категорії, успішної їх соціалізації, подолання особистісних проблем і конфліктів з оточенням.

Соціальна робота з молоддю схильною до асоціальної поведінки здійснюється в таких напрямках:

1. Профілактика асоціальної поведінки молоді – це комплекс заходів, спрямованих на попередження, подолання або нейтралізацію чинників, що спричиняють негативну поведінку.

- соціально – педагогічна допомога родині (надання педагогічних і психологічних консультацій; лекції і бесіди спрямовані на підвищення педагогічної культури батьків, поширення передового педагогічного досвіду, тренінгу сімейного комунікації тощо);

- визначення молоді групи ризику і проведення превентивних соціально – педагогічних заходів (встановлення індивідуального педагогічного підходу, психологічна корекція, корекційний вплив на родину тощо);

- поширення передового педагогічного досвіду в навчально – виховному процесі навчальних закладів;

- розвиток альтернативних форм навчання і виховання (спеціалізовані навчальні заклади, гурткова та клубна робота);

- розвиток сфери організації дозвілля дітей та молоді;

- психолого – просвітницька робота спрямована на розвиток особистості (курси психології, валеології, тренінги, ділові, рольові та розвиваючі ігри);

- правова обізнаність молоді.

2. Соціальний контроль негативного впливу на особу: виявлення фактів аморального і кримінального впливу на індивіда в сім'ї і в неформальному оточенні, захист прав неповнолітніх тощо.

3. Соціальна підтримка та реабілітація молоді з асоціальною поведінкою:

- створення навколо клієнта позитивного оточення, координація педагогічних впливів;

- психологічна корекція та реабілітація (надання психологічних консультацій, індивідуальна і групова психотерапія, індивідуальний патронаж);
- налагодження сприятливої атмосфери у формальній групі, до якої входить особа з асоціальною поведінкою, поступове включення такої особи до життєдіяльності соціально-позитивної групи;
- корекція сімейних відносин (сімейна психотерапія) [5, с.89-96].

Орієнтовні етапи та методи соціальної реабілітації молоді схильної до асоціальної поведінки:

№	Етапи	Методи
1.	Встановлення контакту з асоціальною особою, виведення її із стресового стану	Бесіда, інтерв'ю
2.	Дослідження особистісних рис клієнта, особливостей його фізичного та психічного розвитку, причини асоціальної поведінки і соціальної дезадаптації та чинники соціального середовища, що сприяють формуванню негативної поведінки і заважають соціальній адаптації	Бесіда, інтерв'ю, методи психодіагностики, спостереження, експертна оцінка
3.	Спільне планування реабілітаційних заходів	Бесіда
4.	Координація спільних дій з навчально – виховними закладами, правоохоронними установами, громадськими організаціями	Консультування
5.	Корекція особистісних рис, що зумовлюють асоціальну поведінку і сприяють соціальній дезадаптації; набуття навичок подолання проблем та позитивної соціальної поведінки;	Консультування, психотерапія, тренінг
6.	Організація індивідуального психолого – педагогічного підходу до клієнта	Консультування, індивідуальні навчальні програми
7.	Корекція негативного впливу соціального оточення (сім'ї, неформальних груп однолітків, усунення таврування з боку оточуючих)	Корекція, консультування
8.	Створення умов для повноцінного задоволення потреб клієнта, розвитку його творчих здібностей, самореалізації і творчої діяльності, праці, змістовного відпочинку; включення до соціальних груп однолітків соціально – позитивної спрямованості	Групова робота
9.	Психологічна підтримка і зворотний зв'язок	Інтерв'ю, бесіда, консультування

Отже, проблема асоціальної поведінки є однією з актуальних проблем соціології, психології, педагогіки. Ріст масштабів злочинності, труднощі корекції девіантного поведіння, наявність безлічі теоретичних концепцій обумовлюють особливий інтерес до вивчення цього явища. Таким чином, в Україні створена розгалужена система соціально – педагогічної роботи з молоддю, схильними до асоціальної поведінки, спрямована на профілактику негативної поведінки. Проблема соціальної реабілітації осіб, як мають певні відхилення від психічної норми, порушення в

особистісному розвитку, у сфері міжособистісних відносин потребують додаткових заходів, що є предметом дослідження для подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакірева О. М. Диференціація життєвих шляхів молодого покоління залежно від факторів соціального середовища / О. М. Балакірева. – 2007. – № 13. – С. 6–9.
2. Гишинский Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Гишинский. – СПб. : Юридический Центр Пресс, 2004. – 520 с. –С.45-55.
3. Головченко В. Правові механізми формування правосвідомості студентів / В. Головченко, А. Потьомкін.- ПравоУкраїни. – 2006. – № 4. – С. 100–103.
4. Демичева А. В. Причины и факторы роста негативного девиантного поведения в условиях трансформации украинского общества / А. В. Демичева. Придніпровський науковий вісник : зб. наук. праць. – № 18. – Дніпропетровськ, 2006.- С. 34-44.
5. Димитров А. В. Основы пенитенциарной психологии / А. В. Дмитров, В. П. Сафронов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. – 176 с.- С.89-96.

Н. Демиденко,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

Л. Москальова,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 364-787.7-058.862

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ-СИРИТ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

Соціально-педагогічний супровід дітей-сирит є актуальною проблемою на даний час у нашому суспільстві. Подолати складнощі у вихованні та навчанні дітей-сирит потрібно за допомогою спеціальних програм, не тільки для таких дітей, а також для батьків, вчителів та учнів з якими навчається дитина-сирота. На законодавчому рівні прописати такий механізм співпраці соціального робітника і шкільного колективу, який допоможе соціалізуватися дитині-сироті

Ключові слова: дитина-сирота, соціально-педагогічний супровід, соціалізація, соціально-виховне середовище, прийомна сім'я, дитячий будинок сімейного типу.

Social and pedagogical support for orphans is an urgent problem in our society at present. It is necessary to overcome the difficulties in the upbringing and education of orphans through special

programs, not only for such children, but also for parents, teachers and pupils with whom the child learns. At the legislative level, prescribe a mechanism for cooperation between the social worker and the school staff, which will help to socialize the orphan.

Keywords: *orphan baby, socially pedagogical support, socialization, social educational environment, foster family, family-type orphanage.*

На сьогоднішній день наша країна знаходиться в умовах економічної та політичної нестабільності. Від цього потерпають найбільш незахищені верстви населення, зокрема діти. Так нагальною соціальною проблемою нині є порушення прав дитини. В Україні почастишали випадки жорстокості й насильства щодо дітей: лише за останні три роки до Уповноваженого з прав людини в Україні надійшли індивідуальні й колективні звернення за підписами 7,5 тис. дітей; за останні п'ять років майже 3 тис. осіб в Україні засуджені за злочини проти статевої свободи та статевої недоторканості особи, де постраждалими були діти; за даними Українського інституту соціальних досліджень, серед жінок, які здійснюють надання сексуальних послуг у комерційних цілях, 11 % становлять підлітки віком 12-15 років, 20 % – віком від 16-17 років; серед загальної кількості жертв від торгівлі людьми 10 % становлять діти віком 13-18 років [1, с. 3].

Поповнюють ці лави діти з неповних і неблагополучних сімей. Вважає статистика: 2 млн. 200 тис. родин в Україні неповні, майже кожна п'ята дитина із загального числа дитячого населення проживає в такій сім'ї, 93,5 % дітей з неповних сімей не мають батька, майже 3 % – матері, решта проживають у родинках без обох батьків [1, с. 7].

Щороку від 7 до 10 тис. дітей втрачають батьків унаслідок позбавлення батьківських прав. Дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у державі нараховується 71576 осіб, але лише 6,8 % з них можна вважати повними сиротами, решта – це діти, які стали сиротами за живих батьків, яких позбавлено батьківських прав, які перебувають у місцях позбавлення волі, недієздатні або перебувають на лікуванні, відмовилися від дітей у пологових будинках [1, с. 8]. Діти таких батьків – так звані, соціальні сироти. Будучи найбільш вразливою категорією діти не відчують елементарної турботи про себе, психологічно й соціально не захищені, їх ніхто не любить і вони нікому не потрібні. Тому наслідки передбачувані: за неофіційною статистикою, до 70 % хлопчиків на час закінчення шкіл інтернатів уже залучені до криміналу, кожен третій випускник потрапляє до місць позбавлення волі, кожен п'ятий поповнює лави осіб без постійного місця проживання [1, с. 8]. У нашій державі на проблему дітей – соціальних сиріт накладаються ще й проблеми дітей заробітчан (близько 200 тис. дітей проживають в Україні без батьків унаслідок їх трудової міграції). Близько 7 млн. українців покинули країну в пошуках пристойного заробітку [1, с. 8].

Як правило, виховання дітей здійснюють люди похилого віку, які не в змозі забезпечити повноцінне виховання з фізичних причин. Наступну категорію становлять неблагонадійні сім'ї, в яких проживають 169 тис. дітей [1, с. 8].

Саме в таких сім'ях діти є свідками аморальної поведінки батьків, грубощів, насильства, жорстокості, нерідко вони залучаються до кримінальної діяльності, засвоюють асоціальні форми поведінки.

Ці цифри говорять про те, що в нашому суспільстві не все гаразд не тільки з економікою, а і з законами, які повинні охороняти права дітей.

Влітку 2017 року в Україні розпочалась деінституціоналізація – 9 серпня 2017 року урядом було схвалено Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки і план заходів з реалізації її етапу.

«Стратегію потрібно розглядати як процес реформування закладів заради реалізації права кожної дитини на проживання в сім'ї, отримання нею родини, в якій повною мірою будуть забезпечуватися інтереси дитини», заявив директор Департаменту захисту прав дітей та усиновлення Мінсоцполітики Руслан Колбаса в інтерв'ю журналістам. За його словами, наразі триває перший етап реалізації стратегії – створення регіональних планів. Кожен регіон готує власний план реформування, для цього потрібно провести оцінку наявності послуг в громаді, наявних інтернатних закладів, кількості дітей в закладах, проаналізувати причини їх потрапляння до них, щоби зрозуміти, які послуги треба впроваджувати, щоб жодна дитина не перебувала в інтернатному закладі [1, с. 9].

На даний час діти-сироти, які потрапляють в будинки сімейного типу, або в прийомну сім'ю і одночасно у нове навчальне середовище (школу, навчальний заклад), відчують стрес.

Дитина вступає у певну соціальну систему (класний колектив, сім'я), де уже склалися певні правила, норми діяльності. Певні потреби вимагають дотримання цих правил, дій, щоб досягти бажаного успіху. Це перший етап входження в систему виховного впливу. Але уже на цьому етапі діє стимулююча сила у вигляді потреб, особливостей життєвої поведінки [6, с. 213-214].

Складнощі у вихованні та навчанні таких дітей-сиріт відчують і прийомні батьки та вчителі, тому що вони істотно відрізняються від дітей, які ростуть у благонадійних сім'ях. Як правило, такі діти відстають у розвитку від своїх однолітків із сім'ї (емоційно, інтелектуально, мають гірші навички комунікації).

Отже для дітей-сиріт потрібен соціально-педагогічний супровід соціальних працівників та психологів. Проаналізувавши вчених, які займалися проблемою, ми звернули увагу на такі поняття:

Сирота – дитина, що тимчасово або постійно перебуває поза сімейним оточенням унаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні і потребує захисту та допомоги з боку держави [4, с.136].

Соціальний супровід – це діяльність спеціаліста (або групи спеціалістів), спрямована на створення необхідних соціально-психологічних умов розвитку прийомних дітей та дітей-вихованців у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу. Основний принцип роботи – індивідуальний підхід до кожної дитини, кожної сім'ї з урахуванням особливостей та специфічних потреб [7, с. 325].

Соціально-педагогічний супровід – це вид соціально-педагогічної діяльності спрямований на здійснення опіки, допомоги та патронажу неблагополучної сім'ї. Він спрямований на постійне ведення сім'ї, яка потребує систематичної підтримки умов, достатніх для забезпечення життєдіяльності [4, с. 133].

Соціалізація (лат. *socialis*-суспільний) – процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм і цінностей, які існують у суспільстві [3, с. 79].

Соціально-виховне середовище – ознака соціального середовища чи сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб. Це конкретний прояв суспільних відносин, що сприяє соціалізації індивіда, адаптивності особистості до мінливого середовища, усвідомленню себе людиною, якій близькі й зрозумілі інтереси інших людей.

Завдяки створеному соціально-виховному середовищу, для успішної соціалізації особистості, відбувається інтеграція зусиль суб'єктів соціально-виховної діяльності й закріплюється взаємозв'язок компонентів соціально-педагогічного процесу (цільового, змістовного, організаційно-діяльного, оціночно-результативного); розширюється діапазон можливостей виховного впливу на особистість завдяки включенню в засвоєні соціальне та природне середовище; спеціально моделюються й створюються умови для самореалізації і самоствердження особистості, що сприяє її самовираженню, прояву неповторної індивідуальності, гуманізації ділових і міжособистісних стосунків тощо [3, с. 101].

Сімейними формами виховання охоплені прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу (ДБСТ), положення про які затверджені відповідними постановами Кабінету Міністрів України [8, с. 189]. Таким чином, ми маємо що:

Прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із відповідних закладів від 1 до 4 дітей для виховання й спільного проживання. Загальна кількість рідних та прийомних дітей у родині не повинні перевищувати п'яти чоловік.

Дитячий будинок сімейного типу – це окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі. Така сім'я бере на виховання і спільне проживання не менше 5 дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування. Загальна кількість дітей у дитячому будинку сімейного типу, враховуючи рідних та прийомних, не повинна перевищувати 10 осіб.

Вивчали і розробляли зміст, напрями, методи вивчення сім'ї та соціально-педагогічну роботу з сім'єю та навчально-виховним середовищем відомі українські вчені Н. Бугаєць, З.Зайцева, І. Зверева, С. Харченко, Г. Бевз, І. Манохіна. Соціально-педагогічна робота з сім'єю спрямовується на реалізацію сімейної політики держави, розробку механізмів забезпечення життєдіяльності та захисту сім'ї [9, с. 126].

Ми проаналізували наукові роботи вчених, які працювали над цією проблемою та зробили висновки, що проблема соціально-педагогічного супроводу на даний час не досконала і потребує вивчення. Відомо, що розвиток дитини відбувається у трьох соціальних середовищах: у сім'ї, у дошкільному закладі та у школі. І кожне з цих середовищ створює багато соціально-педагогічних ситуацій, котрі по різному відображаються на її розвитку.

Наприкінці ми відзначимо, що працювати потрібно не тільки з дітьми-сиротами з їх адаптації, а також з батьками, вчителями та учнями класу, тобто з навчально-виховним середовищем. Таким чином, є потреба у вдосконаленні на законодавчому рівні механізмів дій співпраці батьків, вчителів, учнів навчального закладу з соціальними працівниками, які допоможуть швидше соціалізуватися дитині-сироті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз Г. М., Тарусова Л.І. Соціальна політика держави в інтересах дитини: аналіз і концептуальна модель розбудови. Післядипломна освіта в Україні № 2. – 2005 (7). – К.: РОВ «Валевіна» – С. 16-22.
2. Богданова І.М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. – К.: Знання 2008. – 267-276 с.
3. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери./ За ред. професора І.Д.Звереві. : «Універсум» Київ. Сімферополь 2012. – С. 101, 79
4. Заверико Н.В. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 135-146; 213-226
5. Міністерство соціальної політики України. : Офіційний веб-портал . ст. Мета деінституалізації – реалізація права кожної дитини на сім'ю. ; 5 липня 2018.
6. Педагогіка: Підручник. – 2-ге, перероб. і доп. – К.: Знання-Прес, 2004. – 213-214.
7. Соціальна педагогіка: Підручник. / За редакцією професора Капської А. Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 279-292; 325-326 с.
8. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І. Д. Звереві – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 189-203 с.
9. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 126-137 с.

К. Дибко,

соціальний робітник, організатор культурно-дозвільної діяльності
КУ «Обласний центр комплексної реабілітації осіб з інвалідністю» ЗОР

УДК 364.4-787.7

СОЦІАЛЬНО - ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО ЗАХИСТУ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ В СУЧАСНИХ РЕАЛІЯХ

В статті досліджено та проаналізовано питання соціального захисту вразливих верств населення в Україні. Розкрито поняття «соціально - вразливі верстви населення». Визначено

категорії вразливих верств, та форми роботи з ними. Метою написання статті стала оцінка якості надання державою послуг для вразливих верств населення. Визначено кроки для покращення ефективності роботи з групами «вразливих верств населення».

Ключові слова: соціально - вразливі верстви населення, диференційований підхід, механізм реалізації державної політики, соціальні послуги, стабілізація рівня життя.

In the article the issues of social protection of vulnerable groups in Ukraine are explored and analyzed . The concept of "socially vulnerable population" is revealed. The categories of vulnerable layers and the forms of work with them are defined. The purpose of this article was to assess the quality of government provision of services to vulnerable sections of the population. The steps have been identified to improve the effectiveness of working with "vulnerable groups".

Keywords: socially - vulnerable sections of the population, differentiated approach, the mechanism of realization of the state policy, social services, stabilization of the standard of living.

Аналіз політичних, економічних та соціальних перетворень в даний час в Україні дають підстави пересвідчитись в докорінній зміні всіх сфер життя Українців.

Дестабілізація суспільства сприяє збільшенню людей, які мають алкогольну чи наркотичну залежність, збільшується прояв проституції, великий відсоток людей схильний до бродяжництва та жебракування, створюються нові кримінальні угруповання. Частими стають захворювання психічного спектру та нервових розладів серед населення.

Всі вище зазначені особливості дають можливості говорити про наявність в суспільстві вразливих верств населення, якими має опікуватись держава.

У кожній, навіть найбільш розвиненій країні є верстви населення, які потребують особливої уваги з боку держави. Багато з розвинених країн обирають пріоритетним напрямком соціальної політики держави, саме соціальний захист вразливих категорій населення.

Питання захисту вразливих верств населення останнім часом привертає все більше уваги, по – перше, через збільшення саме тих категорій, які входять до числа вразливих, по – друге, через прагнення України стати на «щабель вище», стандарти соціального захисту та забезпечення незахищених категорій мають стати досить високим та орієнтованим саме на потреби людей, яких відносять до вразливої категорії.

В Україні питанням соціального захисту вразливих верств населення займались та висвітлювали в своїх працях Е. Лібанова , О. Палій, О. Сергієнко, В. Скуратівський, Н. Якуненко та інших вітчизняні вчені. Аналіз наукових публікацій, дає змогу говорити про збільшення зацікавленості авторами даною проблематикою, але даний рівень визнання питання соціального захисту вразливих верств населення не можна

вважати високим, саме через неефективність модернізації вже існуючого механізму соціальної допомоги незахищеним категоріям населення.

Соціально вразливі верстви населення - це індивіди або соціальні групи, що мають більшу за інших ймовірність зазнати соціальних збитків від дії економічних, екологічних, техногенних та інших чинників сучасного життя.[5, с. 87]

До соціально вразливих верств населення на даному етапі відносять:

- пенсіонерів;
- осіб з інвалідністю;
- учасників та ветеранів ООС;
- сімей з дітьми;
- дітей-сиріт;
- молодь;
- безробітних;
- малозабезпечене населення;
- маргіналізовані верстви населення (бездомних, залежних від алкоголю, наркотиків, правопорушників).[1, с.19]

Для того, щоб проаналізувати соціально - педагогічні аспекти соціального захисту вразливих верств населення, слід зазначити, що науковці виділяють три періоди в розробленні та впровадженні механізму, який регулює захист вразливих верств населення в Україні.[3, с.8]

Перший період розпочався з 1991 року, він включав себе прийняття нормативних документів та законодавчих актів, в яких було чітко встановлено групи населення, які входять до вразливих категорій. Такими документами стали: Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", "Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні", "Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту", "Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення".

Другим періодом став період становлення Української системи соціального захисту та соціального забезпечення (1996-2000 роки). Відправним моментом цього періоду стало прийняття 2000 року Закону України " Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії ", який став першим дієвим інструментом в регуляції соціальної політики в Україні.

Третім періодом було визначено період модернізації системи соціального захисту населення в цілому, зокрема відводилось основне місце саме захисту вразливих верств населення. Цей період триває і в даний час. Зараз, в Україні розробляються нові Закони, спрямовані на підтримку та захист вразливих верств населення.

На даний момент в Міністерстві соціальної політики розроблено низку форм в роботі, які сприяють дотриманню прав соціально вразливих верств населення:

виплати пенсій за віком, з інвалідності, в разі втрати годувальника, за вислугу років, за особливі заслуги перед Україною, соціальних пенсій; виплати державних допомог (трудові допомоги, соціальні допомоги, допомога тим, хто доглядає психічно хворих; допомоги при малозабезпеченості);

– виплати адресної соціальної допомоги (житлово-комунальні субсидії; адресна допомога малозабезпеченим сім'ям);

– соціальне обслуговування непрацездатних (стаціонарне обслуговування, обслуговування на дому тощо);

– надання пільг ветеранам війни, інвалідам, особам, які мають особливі заслуги перед Україною. [5, с. 87]

По суті, на даний час в Україні розроблена різнопланова, широкомасштабна програма соціального забезпечення вразливих верств населення. Розроблений механізм захисту вразливих категорій населення має на меті докорінно змінити статус вразливих категорій.

Основними напрямками розвитку даної сфери можна визначити:

- розвиток пенсійного забезпечення;
- пенсійного страхування;
- реформування системи соціальної допомоги,
- розвиток адресної допомоги;
- соціальне забезпечення жінок, дітей, молоді;
- забезпечення особам з інвалідністю рівних з іншими громадянами можливостей для участі в різних сферах життя суспільства тощо;
- впровадження системи медичного страхування. [5, с.163]

В даний час, в Україні, навіть через гарно вибудовану систему, низку прийнятих законодавчих актів та Законів України, є недоліки у механізмі врегулювання захисту вразливих категорій населення. Найбільша прогалина вбачається в системі виплат матеріальної допомоги незахищеним категоріям. Перше на що звертається увага в цьому питанні це невідповідність виплат у порівнянні з мінімальною заробітною платою. Мінімальна заробітна плата в молодого спеціаліста в 2 рази вище за мінімальні виплати особам з інвалідністю, що автоматично знижує рівень життя однієї, з найбільших за своєю чисельністю категорій, що мають статус «вразливих».

Друге, що можна вважати абсурдом, виплати при народженні на дитину (щомісяця), які становлять 4 частину заробітної плати. Тоді є лише одне запитання, чи можливо нормально прожити такі кошти? Дуже важливим є те, що нові політики, мають бажання зробити всі виплати рівними, і набагато вище: «Щоб люди могли не лише існувати, а й повноцінно жити та розвиватись». [4, с.7]

Саме через це, дуже правильним буде вважатися диференційований підхід.

Диференційований підхід до вибору форм і заходів соціального захисту гарантує:

- для працездатного населення - створення належних умов праці і робочих місць;
- для непрацездатних (або працездатних, які за певних обставин потребують державної підтримки), пенсіонерів - соціально гарантований рівень життя та підтримку держави;
- для деяких особливо вразливих верств населення - розробку та впровадження спеціальних програм соціальної підтримки. [2, с.7]

Отже, проаналізувавши законодавчу базу: нормативно - правові акти, постанови Кабінету Міністрів України, Закони України, що стосуються соціального захисту вразливих верств населення розроблені в достатній кількості. Також Міністерство соціальної політики розробили систему, що гарантує надання допомоги всім категоріям населення, що визначені в Законах України як «вразливі».

Але система надання послуг стане значно ефективніше, на нашу думку при дотриманні таких кроків:

1. Збільшення мінімальної суми виплат для вразливих категорій населення;
2. Розробка інноваційних форм адресної допомоги;
3. Дотримання кожного пункту, який передбачений при диференційованому підході.

Важливою умовою досягнення соціальної стабільності є реформації системи соціального захисту вразливих верств населення, головною метою якого є розширення соціальної бази перетворень на основі стабілізації життєвого рівня населення, зменшення наслідків економічних реформ для найбільш вразливих верств населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Конституція України (Основний закон). - К. : Право, 1996. - 54 с.
2. Указ Президента України "Про Основні напрями соціальної політики на період до 2004 року" // Офіційний вісник України, 2000. - № 15
3. Від соціального забезпечення до соціальної політики: 36. наук. ст. / За ред. Я. А. Жаліла. - К, 2001
4. Вінер М., Нечай А., Яценко В. Як зробити дійову систему недержавного пенсійного забезпечення в Україні // Україна: аспекти праці. - 2000. - № 2
5. Скуратівський В. А., Палій О.М., Ліанова Е. М. Соціальна політика: Навч. Посібник. - К.: УАДУ, 1997. - 360 с.

Л. Єршоміна,

асистент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

А. Познякова,

куратор ЗОСО

КЗ Василівська гімназія «Сузір'я» – ЗОШ 1-3 ступенів

УДК 37.064.1.091.12:005.963.2

РОЛЬ ТЬЮТОРА У СОЦІАЛЬНОМУ ЖИТТІ УЧНІВ

У матеріалах доповіді висвітлено роль тьютора у житті дитини (тьютор і підопічний; тьютор і вчитель; тьютор та інші діти; тьютор і батьки), охарактеризовано варіанти тьюторства в освіті, що представлено у ряді практик. На основі проведеного дослідження авторами визначено результативність дій тьютора, його вплив на соціалізацію учнів.

Ключові слова: тьютор, розвиток учнів, соціальне життя.

The report highlights the role of the tutor in the life of the child (tutor and tutor; tutor and teacher; tutor and other children; tutor and parents), describes options for tutoring in education, which is presented in several practices. On the basis of the conducted research the authors determined the effectiveness of the tutor's actions, his influence on the socialization of students.

Keywords: tutor, student development, social life.

З огляду джерел соціально-педагогічного спрямування з'ясовано, що соціалізація – це, насамперед, включення особистості до середовища (у коло однолітків, у життя класу, школи), в основі чого – формування позитивних міжособистісних взаємин.

Проаналізуємо роль тьютора у житті дитини (за І. Карпенковою), що представлено у наступних напрямках роботи: тьютор і підопічний (формування емоційно-довірливих взаємин, спостереження за емоційним і фізичним розвитком; координація діяльності учня та дозування навчального навантаження тощо); тьютор і вчитель (тьютор обговорює свої завдання з вчителем, а також – особливості поведінкових проявів учня; відбувається розв'язання завдання ефективною взаємодією учня, тьютора і вчителя); тьютор та інші діти (тьютор слідкує за тим, що відбувається у колективі; пояснює як спілкуватися з однокласниками); тьютор і батьки (розповідає про те, як минув день, які досягнення і прогалини трапилися; відповідає на запитання батьків).

Варіанти тьюторства в освіті представлено у таких практиках, як: тьюторство у дистанційному навчанні (однієї з провідних технологій є «Розвиток критичного мислення через читання та письмо»); тьюторство як супровід індивідуальних освітніх маршрутів школярів (методи ситуативного аналізу, дослідження і проектування,

портфоліо); тьюторство у відкритій освіті («дебати», проектування, соціально-контекстна освіта тощо).

Ми з'ясували, що в даний час у нас в країні спеціальність «тьютор» вже внесена до реєстру професій, визначені кваліфікаційні та інші характеристики даної професії. Щоб тьютор став органічною ланкою в освітньому процесі, за допомогою якого учень зможе розширити свої права і можливості для найбільш повного задоволення індивідуальних освітніх запитів, потрібні час, велика робота з науково-методичного та нормативного забезпечення його роботи, а також готовність до цього всіх учасників освітнього процесу. А звідси, головне завдання системи підвищення кваліфікації на сьогодні полягає в наданні допомоги педагогам у формуванні нової професійної ролі, в освоєнні ними технологій тьюторські супроводу і впровадження цих технологій в практику роботи освітніх установ.

Отже, на сьогоднішній день, тьюторство це практика, орієнтована на побудову і реалізацію персональної освітньої стратегії, що враховує: особистий потенціал людини, освітню та соціальну інфраструктуру і завдання основної діяльності.

Тьютор у школі має допомогати учням та його батькам обрати єдиний, індивідуальний шлях в освіті XXI століття – в епоху Інтернету, коли вже неможливо й не потрібно «вчити всіх і всьому»; побудувати простір і час життя школяра у школі таким чином, щоб жодна хвилинка не була витрачена на формальні «заняття»; допомогти школяреві обрати «справу життя».

Результатом ефективної діяльності тьютора є зростання рівня мотивації і культури особистісного професійного розвитку учня; сформованість базових компетенцій (інформаційної, підприємницької та комунікативної); зростання рівня розвиненості особистісних якостей, умінь і здібностей учня: вміння бачити і формулювати мету, вміння планувати, вміння робити вибір, вміння приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність; розвиток у того, хто навчається творчих, рефлексивних здібностей, інтелектуальної активності, здатності до самоосвіти; розширення горизонтів освітнього, професійного, соціального самовизначення учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії // Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – 2011. – С. 4-10.
2. Гуртовая Е. Ю. Анализ опыта тьюторского сопровождения в высшем образовании Англии / Е. Ю. Гуртовая, А. А. Гуртовой // Теория и методика профессионального образования. – 2016. – № 3. – С. 102-106.
3. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Л. Єрємона,

асистент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

В. Чудакова,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 316.362.71:316.61.071:2-053.2

СІМ'Я ЯК ІНСТИТУТ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У статті автором розглядаються питання відносин між батьками та дитиною. Яку роль грає сім'я, та до чого може привести байдужість батьків. Чому спілкування з дитиною відійшло у батьків на другий план. Що в сучасному світі, діти ставлять в пріоритет, та яке місце займає медіа-засоби у сучасному житті.

Ключові слова: роль сім'ї, сучасна дитина, відносини між дитиною та батьками, сучасні технології.

The article deals with issues of parent-child relationships. What is the role of the family and what can the parental indifference lead to? Why communication with the child took away from the parents in the background. In today's world, children are prioritized, and what is the place of media in modern life.

Keywords: the role of the family, the modern child, the relationship between the child and the parents, modern technology.

Сім'я відіграє найважливішу роль, в житті кожної людини. Але не всі надають цьому великого значення. Дитина, саме у взаємодії з дорослим, входить в оточуючий світ, придбає цінності, нормами та правилами, прийнятими в суспільстві. Багато з батьків не замислюються що своїми діями можуть вплинути на подальше майбутні дитини, його характер і професію.

Характеристика батьківсько-дитячих взаємин, типи сімей та їх характеристика, що є взаємозв'язок між тим або іншим домінуючим типом батьківського ставлення та особистісними особливостями дітей, розглядалось в працях М. Лісіною, О. Захаров, М. Лисина, О. Антонов, А. Семенюк, та інші.

Мета статті полягає у з'ясуванні ролі сім'ї у житті сучасної дитини.

Сім'я грає велику роль у відносинах суспільства, характер процесів суспільного життя. Вона не тільки задовольняє потреби людей, які вступили у сімейний союз, а й виконує ряд соціальних функцій і є невід'ємним елементом соціальної структури суспільства. Тому форма сім'ї не може бути довільною [7].

З самого народження нас оточують найрідніші люди – мама і тато. У родині мають бути довірчі відносини. Однак, не всі сім'ї такі. У деяких сім'ях найближчим людям не вдається знайти спільну мову, вони постійно ображають один одного, лаються. Також бувають сім'ї, в яких панують нерозуміння і байдужість. Усі зайняті собою, ніхто не цікавиться проблемами та справами своїх близьких, живуть ніби чужі люди. Це може привести у дитини до серйозних проблем в майбутньому. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що найбільш поширеним механізмом формування характерологічних рис дитини, які відповідають за самоконтроль та соціальну компетентність, є інтеріоризація засобів та навичок контролю, що використовуються батьками.

У своїй лекції В. Вербець, до порушень виховного підходу відносить: 1) низька згуртованість та суперечки між членами сім'ї з питань виховання та пов'язану з цим емоційну напругу й непослідовність у виховному підході батьків до дітей; 2) високий ступінь протиріччя; непослідовності; неадекватності; 3) неадекватно виражений ступінь опіки та обмеженості стосовно певних сфер життєдіяльності дітей; 4) стимуляція можливостей дітей за допомогою погроз та моральних засуджень [10].

За матеріалами досліджень М. Лісіною стало відомо про те, що вирішальна роль спілкування з дорослими визначає внутрішній план дій дитини, сферу її емоційних переживань, пізнавальну активність довірливості та волю, самооцінку та самосвідомість [5].

Правову науку цікавлять питання правовідносин між подружжям, між батьками і дітьми тощо.

“Сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього.” [1].

У своїй лекції Вербець В. каже: “Сім'я – це один із найдавніших соціальних інститутів. Виникла сім'я в первісному суспільстві значно раніше класів, націй, держав. В усі часи сім'я була і залишається найважливішим соціальним інститутом суспільства. Зміни, які відбуваються в сім'ї, змінюють її роль у суспільстві, впливають на його стан і розвиток. Тому кожне суспільство зацікавлене у стійкій, духовно і морально здоровій сім'ї” [8].

Діти це дзеркало, яке показує батьків. По дитині можна зрозуміти яка в нього сім'я і які позиції вона тримає.

Також О. Захаров вважає, що є взаємозв'язок між домінуючим типом батьківського ставлення та особистісними особливостями дітей. Зокрема, прийняття та обмеженість з боку батьків призводить до залежної поведінки дітей (навіюваність, конформність, несамостійність при одночасно достатній соціальній пристосованості); неприйняття та обмеженість – до розвитку гальмівних рис особистості (сором'язливість, боязкість, соціальна пристосованість); прийняття та вседозволеність або неприйняття та суперечливо обмежено-дозволяюче ставлення – до формування збудливих рис особистості; неприйняття з обмеженістю або вседозволеністю з високим ступенем

протирич у взаєминах – до агресивності; той самий тип ставлення, але без протирич - до виражених порушень соціальної адаптації [6].

Зараз, в сучасному світі, батьки не мають великої кількості часу на себе і свою дитину, бо зайняті роботою вдень і вночі. Батьки залишають своїх дітей на інших людей або ще гірше - на самоті. Через відсутність батьківського тепла, діти починають закриватися і знаходять себе в віртуальному всесвіті. Сучасну людину, неможливо уявити без телевізора, комп'ютера, телефону тощо. Інтернет дає нам можливість розвиватися, допомагає з тими чи іншими питаннями. Він допоможе знайти дорогу, якщо людина загубилась. Та ще багато різних функцій які спрощують нам життя.

Як будь який технічний прорив, інформаційні технології мають й інший бік – негативний вплив на здоров'я, психіку людини і особливо дитини. Це добре описує Н. Кочубей, якщо раніше спілкування відбувалось безпосередньо від людини до людини, то тепер усе частіше спілкування відбувається через інтернет. Але цей віртуальний всесвіт не може виховувати. Тому дуже часто відбувається не виховання, а, навпаки, засвоєння викривлених зразків поведінки. Педагоги і психологи констатують виникнення «мовчазного дитинства», «оніміння мови», «зростаючого мовчання» як результату самотності дитини перед екраном телевізора або комп'ютера. Мова сучасних дітей стає жахливо збідненою і це не дивлячись на великі можливості отримання інформації. Також скорочується усне спілкування в сім'ях" [3]. Діти почали віддалятися від сім'ї і друзів. Було проведено психологічне дослідження за методикою "Безлюдний острів". Учням 2-5-х класів двох загальноосвітніх шкіл міста була представлена ігрова ситуація. Дитина, уявляючи себе на красивому безлюдному острові, може замовити по радії, яка працює в певний час, таке із списку: 1. Солодощі, морозиво. 2. Книги, журнали, газети. 3. Комп'ютер. 4. "Відак". 5. Ігри та іграшки. 6. Телевізор. 7. Друзів. 8. Маму і тата.

Діти могли замовити зі списку все, що завгодно, але тільки одне через годину, інше – через день, тиждень, місяць, рік. За наведеними назвами, як бачимо, стоять певні цінності. Результати були досить несподіваними і свідчать, що головною потребою дітей молодшого шкільного віку є потреба в медіазасобах. Подальшою необхідністю стали іграшки та солодощі, на останньому місці у старших дітей – потреба у присутності батьків [2].

Цю проблему розглядав А. Єщенко, який писав що найбільш цікавими та небезпечними є рольові комп'ютерні ігри, що здатні сформувати стійку психологічну залежність. Часто вони не враховують вікових психологічних особливостей і здатні вплинути на формування особистості в період активної соціалізації. Підліток отримує гострі, яскраві враження у віртуальному світі і не прагне повертатися у буденність [7].

Щоб уникати конфліктів в сім'ї, потрібно завжди пам'ятати, яке значення вона має в нашому житті. Батьки несуть велику відповідальність за свою дитину. Крім структурних і функціональних характеристик, які відображають стан сім'ї як цілого, також важливими є індивідуальні особистості її членів. До них належить соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні, патологічні звички дорослих, а також характеристики дитини; вік; психічного та мовленнєвого розвитку; рівні фізичного,

інтереси; успішність спілкування; здібності; наявність відхилень у поведінці та патологічних звичок, мовленнєвих і психічних порушень. Також А. Семенюк писав: "Поєднання індивідуальних характеристик членів сім'ї з її структурними та функціональними параметрами складає комплексну характеристику - статус сім'ї" [9]. Багато батьків можуть нав'язувати свою думку або свої захоплення дітям, так як колись їм так же нав'язували їх батьки. Це є великою помилкою в процесі виховання дитини. Так як цим вони вбивають бажання дитини займатися справою, якою його бажають підпорядкувати. Але ще гірше коли батьки не зацікавлені в майбутньому дитини і не допомагають йому в досягненні тих чи інших висот. Сьогодні важко уявити оселю без телевізора, комп'ютера чи мобільного телефону. Усі живуть в своєму віртуальному всесвіті та мають віртуальних друзів. За останні 15-20 років, значно зменшилась виховна функція сім'ї і школи. Спілкування з дитиною відійшло у батьків на другий план. Діти стали менше проводити часу на свіжому повітрі, багато хто не має інтересів і бажання щось робити. Це може стати серйозною проблемою в майбутньому. Тому всім треба замислитись про те, як вони живуть, скільки часу приділяють сім'ї, займатися своєю улюбленою справою, пізнавати світ та інше. Наше життя і майбутнє в наших долонях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов О. О. Характеристика порушень батьківсько-дитячих взаємин у дослідженнях педагогів і психологів" / Евріка 2017№2 (6)' С. 6-9
2. Єщенко А. Вплив інформаційних технологій на здоров'я підлітків// Здоров'є ребенка №3(46) С. 124.
3. Кочубей Н. Дитина в сучасній інформаційній культурі: проблеми добра і зла // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. 2013. Вип. 29. С. 15-19.
4. Лисина М. И. Проблема онтогенеза общения / М.: Педагогіка, 1993. С. 255.
5. Наукові студії із соціальної та політичної психології. Вип. 33 (36) / Овдиенко Л. Н. Образование как феномен культуры информационного пространства: проблемы и тенденции Л. В. Пономаренко Особливості впливу мас-медіа на школяра. С. 73-74.
6. Семенюк А. Ю. Типи сімей та їх характеристика / Евріка 2017№2(6)' С. 71-75
7. Соціологія 2010 Сім'я як об'єкт наукового дослідження (<http://ru.osvita.ua/vnz/reports/sociology/12531/>)
8. Соціологія. Вербець В. В. 17.1. Сутність, об'єкт та предмет соціології сім'ї (<https://westudents.com.ua/glavy/86384-171-sutnst-obkt-ta-predmet-sotsolog-sm.html>)
9. Чумакова Е. В. Характер взаимоотношений в семье и его влияние на формирование личности ребенка / И. М. Марковская // Экология, спорт, здоровье и двигательная активность. Челябинск, 1996 Ч2. с. 82-85.
10. Ст. 11 ЗУ Про охорону дитинства від 26.04.2001 № 2402-III

Л. Кашкарьова,

кандидат психологічних наук, доцент, керівник «Психологічних студій»
Центру дитячо-юнацької творчості ім. Є. М. Рудневої відділу освіти виконавчого
комітету Бердянської міської ради Запорізької області

УДК 364.63-057.874-212

ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовується необхідність активних дій щодо профілактики булінгу в освітніх закладах, жертвами якого стають вразливі категорії учнів, зокрема, діти з особливими освітніми потребами. Визначені соціально-психологічні засади, які покладено в основу авторської програми профілактики булінгу в учнівському середовищі.

Ключові слова: булінг, агресивність, жертва булінгу, соціально-психологічні засади профілактики булінгу, програма профілактики булінгу.

Bullying is today a serious problem in modern educational institutions. Children with special educational needs are often victim of bullying. The author of the article determined the socio-psychological basis for the prevention of bullying. The author offers a bullying prevention program for schoolchildren.

Keywords: bullying, aggressiveness, victim of bullying, socio-psychological bases of bullying prevention, bullying prevention program.

Булінг – це свідомо агресивна поведінка однієї особи (або групи осіб) стосовно іншої особи, що зазвичай супроводжується принизливими систематичними психологічними та фізичними утисками. Булінг існував завжди, але увагу йому почали приділяти упродовж останніх років, коли це явище почало активно поширюватися, особливо в освітніх закладах. Однією з уразливих груп учнів у закладах загальної середньої освіти є діти з особливими освітніми потребами. Саме тому тема профілактики булінгу серед школярів є надзвичайно актуальною.

Проблема булінгу хвилює не тільки українську громадськість, а й державні органи України. Так, влітку 2018 року Міністерство юстиції України започаткувало просвітницько-профілактичну кампанію, яка у засобах масової інформації проходила під хештегом #СтопБулінг. Кампанія орієнтувалася, насамперед, на учнів та їх батьків і полягала в поширенні знань про це ганебне явище та порад, як його відстежити й як йому запобігти. 2 жовтня 2018 року Верховна Рада України прийняла за основу законопроект №8584, а 19 січня 2019 року набув чинності Закон №2657-VIII Про протидію булінгу. У Законі офіційно дано визначення поняттю «булінг», а також введено адміністративну відповідальність для тих, хто за своїми функціональними обов'язками має йому запобігати в навчальних закладах [5].

Аналіз сучасної науково-психологічної літератури та засобів масової інформації дає зрозуміти, що на даний момент у загальноосвітніх школах кількість випадків свідомого жорстокого ставлення з боку сильніших до слабкіших членів колективу

зростає. Отже, актуальність проблеми обумовлюється тим, що потрібно знайти дієві засоби й методи профілактики булінгу з метою послаблення його руйнівного впливу на психологічне здоров'я учнів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування соціально-психологічних засад профілактики булінгу в учнівському середовищі та представлення відповідної програми дій.

Статистика стосовно булінгу в Україні жахає. Так, відповідно з даними ЮНІСЕФ (Дитячого фонду ООН), у 2017 році 67% учнів підліткового та юнацького віку (11-17 років) були жертвами, булінгерами (кривдниками) або свідками цькування. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Україна посіла 9 місце в Європі (з 42 країн) за поширеністю булінгу серед підлітків 11-15 років. За даними різних джерел 24% учнів українських шкіл вважають себе жертвами булінгу, які зазнали знущань, насамперед, від однолітків чи старших школярів. 40-48% з них нікому, навіть батькам, не розповідають про такі ситуації. 44% учнів, що стали свідками цькування інших, ніяким чином не протидіють кривдникам, бо мають страх також опинитися в ролі жертви [1; 3].

За повідомленням керівника Директорату інклюзивної й позашкільної освіти у 2017 році до шкільних психологів було близько 109 тисяч звернень від учнів (39%), учителів (29%), батьків (27%) та сторонніх осіб (5%) [2].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу та засоби масової інформації, маємо зазначити, що академічних видань стосовно безпосередньо булінгу, як соціально-психологічного явища, вкрай мало, хоча велика кількість психолого-педагогічної літератури присвячена проблемі насильства (агресії) в учнівському середовищі та насильства у відношенні неповнолітніх. Маємо достатню кількість літератури щодо булінгу просвітницько-профілактичного характеру, зокрема, посібники для батьків, посібники для вчителів, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації. Найбільше матеріалу стосовно зазначеної проблеми ми знайшли у засобах масової інформації та в мережі Інтернет.

Важлива інформація розміщена на сайті Міністерства освіти і науки України в розділі «Протидія булінгу» [6].

29 березня 2018 року в Україні за підтримки Міністерства освіти і науки України стартував проект «Безпечна школа». Проект ставив за мету показати, як припинити насилля, зробити процес комунікації безпечним, навчити учнів встановлювати свої особисті границі й поважати границі інших, керувати своїми негативними емоціями та просити про допомогу [3].

Цікавою для використання видається «Абетка булінгу» С. Кривцової (рос. мова), яка містить лаконічні статті стосовно проблеми на всі літери [4].

Для емпіричного дослідження сучасного стану проблеми булінгу серед учнів нами були застосовані такі інструменти: експрес-діагностика обізнаності учнів щодо проблеми булінгу (авторська анкета), тест агресивності (опитувальник Л. Почебут), анкета щодо поширення булінгу в учнівському середовищі «У нашому класі/школі». В

цілому за різними методиками вибірка досліджуваних складала 100 учнів 6-11 класів шкіл міста Бердянськ Запорізької області.

В експрес-діагностиці обізнаності учнів щодо проблеми булінгу взяли участь 50 школярів (25 учнів 6-9 класів та 25 учнів 10 класу) з різних шкіл міста Бердянськ, які відвідують Центр дитячо-юнацької творчості ім. Є. М. Рудневої.

Проаналізувавши результати констатувального дослідження сучасного стану проблеми булінгу в навчальних закладах, ми виявили, що 56% підлітків та 72% юнаків відомі випадки булінгу щодо їх однокласників, а особисто стикалися з булінгом щодо себе 20% підлітків та 32% юнаків.

Анкетування показало, що більшість учнів обізнані з проблемою булінгу; розуміють, хто найчастіше стає жертвою та як цього уникнути; передбачають свої кроки у випадку булінгу щодо себе або своїх однолітків; висувають вірогідні гіпотези щодо причин поширення булінгу та заходів щодо його подолання. Проте 22% опитаних не знають, що можна зробити для профілактики булінгу.

20% підлітків і 16% юнаків вважають, що коли хтось стає жертвою булінгу, то він сам у цьому винен. Ще двоє юнаків (8%) написали: «дивлячись, яка ситуація» і «50/50». Останні учні не вважають жертву булінгу винною в тому, що з нею сталося.

Відповідаючи на питання «Хто найчастіше стає жертвою булінгу?», більшість підлітків та юнаків зазначали вікову категорію або стать «діти, підлітки, дівчата», інші вказували на слабкість, скромність, тихість, замкненість; відмінність від інших; невміння постояти за себе; «новенькі в класі», «не вміють спілкуватися» тощо.

Респонденти вважають, щоб не стати жертвою булінгу, потрібно «поводити себе виховано», «бути впевненим у собі», «бути відкритим», «уникати бійок, конфліктів», «ігнорувати тих, хто ображає тебе», «нікого не провокувати», «не бути занадто розумним», «тримати язика за зубами», «не замикатися в собі», «вміти захищатися», «не проявляти агресію», «не хвалитися», «не привертати увагу», «не зв'язуватися з сумнівними компаніями» тощо. Один респондент написав: «Нічого не потрібно, адже від цього ніхто не застрахований».

На думку опитуваних, поширенню булінгу сприяє погане виховання, негативний приклад батьків, неповага один до одного, уседозволеність, прагнення до самоствердження, непорозуміння, конфлікти, агресія, байдужість учителів, негативний вплив Інтернету тощо. Найчастіша відповідь: «жорстокість» (16%).

Тест агресивності (опитувальник Л. Почебут) виконували 50 учнів Бердянської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 11 (25 учнів 6 класу і 25 учнів 10 класу). Результати наводимо в табл. 1.

Таблиця 1

Дослідження рівня агресивності підлітків та юнаків (%)

Вид агресії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	6 клас	10 клас	6 клас	10 клас	6 клас	10 клас
Вербальна	16	0	36	44	48	56

Фізична	24	52	40	28	36	20
Непряма	20	36	44	24	36	40
Емоційна	48	32	24	44	28	24
Аутоагресія	8	12	32	28	60	60

Аналізуючи результати опитування, можемо зазначити, що у десятикласників, у порівнянні з шестикласниками, вище рівень вербальної агресії. Натомість у шестикласників вище рівень фізичної агресії. Тривожним є те, що й у підлітків, й у юнаків дуже високий рівень аутоагресії.

Прорахувавши суму балів по усім шкалам, ми виявили кількість підлітків та юнаків за загальними рівнями агресивності; дані унаочнено в гістограмі (рис. 1).

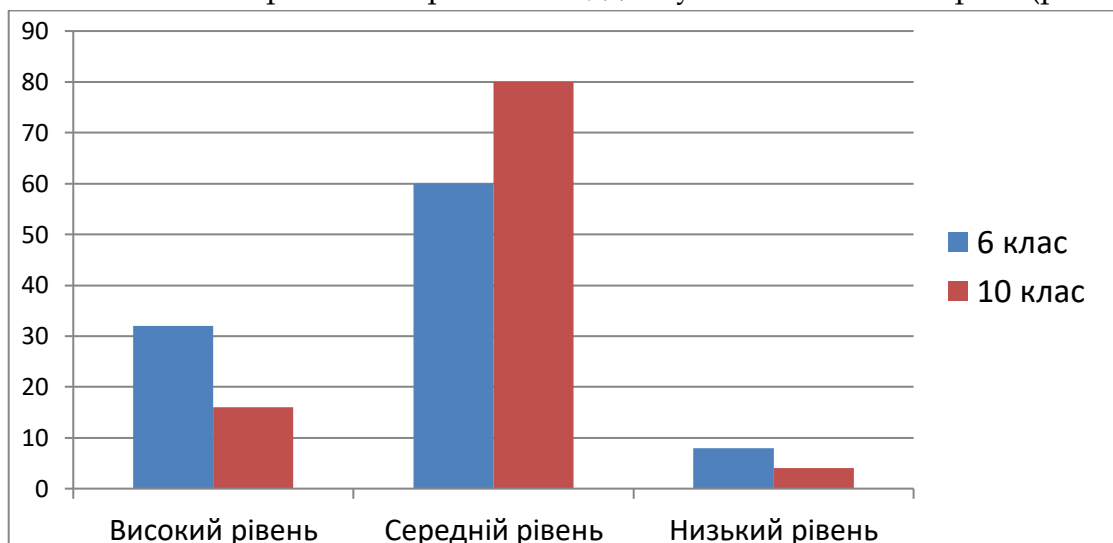


Рис. 1. Порівняння рівнів агресивності підлітків та юнаків (%)

Як бачимо, підлітки, у порівнянні з юнаками, більш агресивні. Більшості юнаків притаманний середній рівень агресивності (20 з 25 учнів). Низький рівень агресивності, на жаль, виявлено лише у 2 шестикласників і 1 десятикласника.

Анкету щодо поширення булінгу в учнівському середовищі заповнювали 25 учнів 6 класу і 25 учнів 10 класу ЗОШ №11 міста Бердянськ.

Анкета «У нашому класі/школі» містила 9 пунктів. Максимально можлива кількість балів – 36, що означало б, що булінг у школі здійснюється «постійно». Середній показник – 18, що співвідноситься з більшістю відповідей «інколи».

Аналіз відповідей виявив, що середній показник шестикласників – 17,92, тобто майже 18. Насторожує, що у 12 підлітків (48% вибірки) індивідуальні показники вищі за середній (19-29 балів). Середній показник десятикласників – 11,64, тобто майже 12. У 5 юнаків (20% вибірки) індивідуальні показники (19-29 балів).

Проаналізувавши досвід країн Європи, Америки та Азії з протидії булінгу в учнівському середовищі, ми виокремили ті методи, які, на наш погляд, доцільно запровадити в практику українських навчальних закладів.

Визначивши провідні фактори, що сприяють булінгу як соціально-психологічному явищу, ми передбачили, що профілактика булінгу в учнівському середовищі має здійснюватися через дії, спрямовані на усунення цих факторів. Саме ці

дії/кроки/заходи й становитимуть соціально-психологічні засади профілактики булінгу серед учнів. Саме вони й складають основу програми профілактики булінгу.

Кожний навчальний заклад має свої особливості, згідно з якими може розробляти власну систему профілактики булінгу. Ми пропонуємо побудовану на соціально-психологічних засадах програму профілактики булінгу в учнівському середовищі, яка максимально проста, зрозуміла і доступна.

Програма профілактики булінгу серед учнів

1. Наявність та неухильне дотримання Правил школи щодо випадків булінгу.

Необхідно розробити, затвердити на раді школи (обраними представниками від учителів, учнів і батьків) та оприлюднити усіма доступними засобами (включаючи наочні) Правила школи (статут, кодекс, принципи), яких має бути близько десяти найголовніших. Одним з правил декларується нетерпиме ставлення до випадків булінгу в школі, найсуворішим покаранням за який може бути навіть виключення зі школи. Потрібно зробити так, щоб ці правила були доведені до всіх учасників навчально-виховного процесу. Головний принцип, який має бути усвідомлений: жоден випадок булінгу не залишиться безкарним.

2. Всебічна інформованість учнів, батьків, педагогів щодо булінгу як небезпечного явища в учнівському середовищі.

Змістом просвіти, як мінімум, мають бути такі питання: поняття булінгу; причини булінгу; види булінгу; групи ризику стати жертвою булінгу; ознаки, за якими можна виявити жертву булінгу; ознаки, за якими можна виявити булінгера.

Очолити цей напрям роботи може заступник директора школи з виховної роботи, який делегує повноваження організатору й класним керівникам, які працюють безпосередньо з учнями та їх батьками. Форми роботи мають бути сучасними, бажано інтерактивними. Під час просвіти доцільно застосовувати наочність (відео, іконографіка, презентації), пам'ятки, буклети тощо.

3. Цілеспрямована робота з розвитку емоційного інтелекту, емпатії, толерантності та взаємоповаги в учнівських колективах.

Психологи вважають, що саме емоційний інтелект (уміння розуміти свої почуття й почуття інших людей), емпатія (уміння співпереживати) та толерантність (терпиме ставлення до людей, які відрізняються від загалу, терпимість до інших думок, поглядів, традицій тощо) знімають напругу у відносинах між людьми та сприяють повазі, сприйняттю та розумінню.

Цей напрям роботи здійснюють практичний психолог та соціальний педагог. Форма роботи: соціально-психологічні тренінги.

4. Систематичний моніторинг соціометричної структури класних колективів.

Організує роботу практичний психолог, який навчає класних керівників спрощеному (проте ефективному) способу соціометрії. Класні керівники раз на тиждень (на класній годині) роздають учням аркушки, на яких школярі пишуть імена чотирьох однокласників, з якими хотіли б сидіти за одною партою, а також обирають кращого учня тижня. Аналіз цих записок дає змогу педагогам визначити зміни

соціального становища учнів в класі й вчасно провести профілактичні заходи з недопущення ізоляції й самотності дітей.

5. Формування просоціально налаштованого згуртованого колективу учнів.

Систематичний соціометричний моніторинг та цілеспрямована виховна робота (пункти 3-4) сприятимуть формуванню сприятливого психологічного клімату в класних колективах, згуртовуватимуть учнів.

6. Контроль за поведінкою учнів на перервах в «гарячих точках»: туалетах, роздягальнях, їдальні, затишних кутах.

Заступник директора школи з виховної роботи організує та контролює чергування вчителів та старших школярів протягом навчального дня, особливо на перервах в «гарячих точках»: туалетах, роздягальнях, їдальні, затишних кутах.

7. Не мовчання жертв агресії.

Кожний учень завдяки інформуванню (пункт 2) має твердо засвоїти й дотримуватися таких правил:

Якщо булінг здійснюється щодо тебе особисто

1). Не мовчи! Не тримай те, що відбувається, в собі. Поговори про це зі своїми батьками / вчителем / іншими дорослими.

2). Ясно дай зрозуміти, чого ти хочеш! Недвозначно скажи про те, що неприпустиму поведінку має бути припинено.

3). Відзначай для себе, якщо така поведінка буде повторюватися.

4). Займайся речами, які тобі подобаються! Булінг пригнічує тебе, позбавляє радості. Займися тим, що ти робиш із задоволенням, від чого отримуєш радість.

5). Знайди тих, хто тебе підтримує, серед однокласників або інших хлопців (дівчат) зі школи.

6). Знайди собі друзів або продовжуй розвивати відносини з уже наявними друзями. Щоб відчувати себе добре і не випадати з соціальних відносин, важливо мати друзів.

8. Позиція небайдужості щодо насильства з боку однолітків: учні знають, що робити; вірять, що можна допомогти; не бояться самі опинитися в ролі жертви.

Кожний учень завдяки інформуванню (пункт 2) має твердо засвоїти й дотримуватися таких правил:

Якщо ти бачиш, що булінг здійснюється щодо когось іншого

1). Проінформуй старших! Якщо ти бачиш, що жертвою булінгу став хтось з інших хлопців (дівчат), обов'язково скажи про це вчителю або батькам.

2). Поговори з іншими хлопцями (дівчатами) про цю проблему. Не бійся, що тебе вважатимуть «ябедою», оскільки якщо всі будуть мовчати, то нічого не зміниться.

3). Прямо говори про те, що ти думаєш! Ясно і недвозначно скажи про те, що неприпустиму поведінку має бути припинено.

4). Відзначай для себе, якщо така поведінка буде повторюватися.

9. Позиція конструктивного втручання з боку батьків.

На основі знань про причини й види булінгу; групи ризику; ознаки, за якими можна виявити жертву булінгу та булінгера (пункт 2) батьки мають уважно ставитися

до своїх дітей, підкреслювати свою готовність допомогти у разі виникнення подібних інцидентів. Наступний крок: звернення до класного керівника. Заява про факт провокації, образи, фізичного насильства, вимагання, погроз тощо обов'язково має бути зроблена.

10. Позиція небайдужості педагогів та технічного персоналу школи щодо інцидентів прояву агресії та цькування учнів.

У результаті антибулінгової просвіти (пункт 2) вчителі та технічний персонал школи повинні вміти розпізнавати потенційних жертв булінгу і бути пильними. Вони повинні навчитися розпізнавати потенційних булінгерів, відрізняти ступінь вияву агресивної поведінки (чи злісний агресор цей учень) та конструктивно протистояти агресії. Учні, які піддаються агресії, повинні мати право розраховувати на підтримку з боку вчителів.

11. Надання спеціальної психологічної допомоги учасникам булінгу: жертвам, булерам, спостерігачам.

Практичний психолог організує роботу за принципом: усі учасники інциденту булінгу в різній мірі є постраждалими, тому всі вони мають пройти психологічну реабілітацію. Найбільшого піклування потребує жертва булінгу, яка не повинна залишатися наодинці з насиллям; потрібно відновити самооцінку такого учня та його віру в людяність. Булінгер, якщо він усвідомив ганебність своїх дій, потребує допомоги при реінтеграції його в учнівський колектив. Зі спостерігачами також необхідно провести профілактичні бесіди.

12. Функціонування системи медіаторства (посередництва).

Цей напрям роботи здійснює соціальний педагог. Система медіаторства полягає в тому, що в кожному класі таємним голосуванням обирається учень, якому більшість однокласників довіряє бути посередником при розв'язанні суперечок і конфліктів, які можуть виникнути в процесі шкільного життя.

Медіатори проходять відповідну підготовку під керівництвом соціального педагога школи. Надалі саме до медіатора можуть звернутися учні, медіатор буде першим в ланцюгу вирішення поточних конфліктів у класі. При необхідності медіатор розглядає конфлікт спільно з класним керівником. Якщо ж конфлікт ускладнений агресивними проявами, тобто є ознаки булінгу, то класний керівник звертається до ради профілактики.

13. Функціонування Ради профілактики.

До складу Ради профілактики входять заступник директора з навчально-виховної роботи, практичний психолог, соціальний педагог, голова батьківського комітету школи. Очолює Раду профілактики директор школи.

Рада профілактики розглядає випадки булінгу за заявами батьків або класних керівників. Після всебічного неупередженого розгляду інциденту Рада може приймати рішення відповідно до Правил школи (пункт 1) аж до виключення агресора з навчального закладу.

14. Злагоджена взаємодія з протидії булінгу всіх учасників навчально-виховного процесу: учнів, батьків, практичного психолога, соціального педагога, організатора, адміністрації, педагогічного колективу та технічних працівників.

Ми вважаємо, що побудована на таких соціально-психологічних засадах програма профілактики булінгу серед учнівської молоді буде функціонувати ефективно. Це є обов'язковою умовою профілактики булінгу в освітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безп'ятчук Ж. Булінг у школі: чому українські діти такі жорстокі? [Електронний ресурс] / Жанна Безп'ятчук. – Режим доступу: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-44425003>

2. В 2017 году 109 тысяч учеников украинских школ обратились к психологам в связи с буллингом [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://golos.ua/i/629438>

3. В Україні стартує проект «Безпечна школа» [Електронний ресурс] Режим доступу: https://ukr.lb.ua/society/2018/03/21/393166_ukraini_startuie_proekt_bezpechna.html

4. Кривцова С. В. Азбука буллинга [Електронний ресурс] / С. В. Кривцова. – Режим доступу: <http://psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/start.html>

5. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню) [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>

6. Протидія булінгу [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/protidiya-bulingu>

О. Кириліна,

вчитель, заступник директора

КЗ Василівська гімназія «Сузір'я» – ЗОШ 1-3 ступенів

Н. Чабан,

заступник директора

КЗ Василівська гімназія «Сузір'я» – ЗОШ 1-3 ступенів

УДК 37.091.21:005.963.2

ПОХОДЖЕННЯ ТЬЮТОРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Матеріали доповіді висвітлюють історичні аспекти появи тьютора. Автори описують досвід середньовіччя та специфіку тьюторської діяльності, що полягала у наступному: на відміну від викладачів, тьютором могли стати ті, хто володів здібностями до рефлексії та аналізу свого досвіду самоосвіти і винаходили способи його передачі.

Ключові слова: тьютор, тьюторська діяльність, підготовка тьютора.

The materials of the report highlight the historical aspects of the appearance of the tutor. The authors describe the experience of the Middle Ages and the specifics of tutoring activities, which consisted of the following: unlike teachers, those who possessed the ability to reflect and analyze their experience of self-education and invent ways to transmit it could become a tutor.

Keywords: *tutor, tutoring activities, tutor training.*

З історичних довідок відомо, університети середніх віків і сучасні університети далеко не одне й те саме. Так, наприклад, за змістом освіти нижчий щабель середньовічного університету було представлено діяльністю факультету вільних мистецтв. Відповідно реалій сьогодення – це є співвідносним з нашою середньої і старшої школою. У далекому минулому в умовах середньовічного університету школярі вивчали так звані сім вільних мистецтв: арифметику, геометрію, музику, астрономію, граматику, риторику (мистецтво доводити) і діалектику (мистецтво запитувати). До того ж, варто підкреслити й те, що програм навчання не існувало і засвоєння знань відбувалося в основному стихійно - у формі самоосвіти. Процес самоосвіти, тобто перебування в університетському співтоваристві, міг тривати від 10 до 20 років.

У порівнянні з сучасними освітніми закладами з'ясовано існування ряду переваг й у відродженні тьюторських традицій. Школа відноситься до ще нецільового періоду засвоєння широкого кола знання, коли воно може присвоюватися заради власної цінності. Сучасні загальноосвітні школи є закладом, де освітній процес триває 9-11 (12) років, а значить, є можливість формувати у підростаючої особистості їх індивідуальної освітньої історії.

XI-XII століття у Європі відзначалося потужним інтелектуальним рухом відповідно здобуття знань, адже виникла потреба у великій кількості грамотних людей. Знання ставали необхідною умовою життя і розвитку суспільства. На той час університетська спільнота являла собою братство, члени якого сповідують цінності знання і свободи та говорять однією мовою – латиною. З одного боку, це співтовариство було наднаціональним (не брали до уваги державних кордонів), а з іншого боку, вчені чужинці об'єднувалися в земства для захисту власних інтересів і цінностей.

У ході суспільно-економічного розвитку суспільства центр ваги культури поступово перейшов від монастирів до міст, які ставали покровителями школярів: справжнє місто вважалося тим, де існував університет. А університети стали тим суспільним інститутом, що надавав знання світу.

У середніх віках слово «університет» означало будь-яку громадську організацію чи будь організований союз людей, які вільно об'єдналися для досягнення певної мети або в межах будь-яких інтересів. Спочатку університети були корпораціями викладачів і школярів та розрізнялися лише тим, що в одних керували всіма справами школярі, а в інших – викладачі, як видно, будь-яку межу між школярем і викладачем у

середньовічному університеті провести було практично неможливо. Так, наприклад, бакалавр був, з одного боку, викладачем, а з іншого - продовжував залишатися школярем. Або, ще такий приклад: магістр нижчого факультету (факультету мистецтв), який прагнув отримати вчений ступінь за одним з вищих факультетів (юридичного, медичного або богословського), перебував у статусі школяра, а потім бакалавра. Незвичайним, на наш погляд, є і той факт, що школяр заробляв собі гроші викладанням, щоб зібрати необхідну суму для відвідування лекцій будь-якого прославленого професора (до того ж, усі були особами духовного звання, а часто і мали однаковий вік). Цікаво, що ще в XIX столітті велика частина тьюторів в колегіях зобов'язана була прийняти духовний сан, в той час як в університеті професорами з часом стали світські особи. У ситуації інтелектуалізації знання необхідно було зберегти цілісність індивідуального життя, тобто не розриваючи віру і розум. На забезпечення цієї цілісності багато в чому і була спрямована тьюторські система.

Про Тьюторство що засноване на формі університетського наставництва можна говорити, починаючи з XIV століття. За матеріалами історичних джерел відомо, що з XII по XIV століття університети постійно воювали з містами, відстоюючи свої права, і життя в них ще не мало стабільності. Тьюторами, на відміну від викладачів, могли стати ті, хто володів здібностями до рефлексії та аналізу свого досвіду самоосвіти і винаходив способи його передачі. Тим самим, поява тьюторів була особливо актуально для тих школярів, хто хотів скоротити термін отримання освіти.

Отже, до кінця XVI століття тьютор стає центральною фігурою в університетській освіті, відповідаючи, перш за все, за виховання підопічних. Тьютор заміняв школярам батьків, був найближчим помічником у всіх складнощах; супроводжував його життя в колегії, включаючи побут [3].

У XVII столітті сфера діяльності тьютора розширюється, адже все більшого значення починають набувати освітні функції. Тьютор тепер готує підопічного до академічних лекцій і надає приватних занять.

У XVII столітті тьюторські система офіційно визнається частиною англійської університетської системи, поступово витісняє професорську.

На сьогоднішній день тьютор - це організатор, викладач, консультант та особистий наставник школярів або студентів. До того ж, наприклад, про доцільність спільного навчання дітей з різними потребами як реальний спосіб сучасного виховання зазначено у матеріалах дослідження Л.Єрмоїної, Г. Мільчевської, де також підкреслено важливість тьютора під час введення дитини у комунікативний простір [2]. Таким чином, реалії сьогодення характеризуються потребою у професійній підготовці тьютора. У дослідженні Н. Меркулової [2] зазначено, що в контексті формування нових освітніх напрямів в Україні підготовка тьюторів сприятиме розвитку інноваційного мислення та створення культурно-освітнього простору. Отже, перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні особливостей процесу

тьюторського супроводу на прикладі зарубіжних та вітчизняних теоретиків та практиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єр'оміна Л. Є., Мільчевська Г. С. Тьютор як трансформація традиційних ролей педагога / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах Запоріжжя. № 60 Т.1, 2018. С. 81-85

2. Меркулова Н. В. Професійна підготовка тьюторів у вищих навчальних закладах / Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, №54 (107), 2017. С. 173-177

O'Rourke J. Roles and Competenceies in Distance Education. The Commonwealth of Learning, 1993. 35 p.

Т. Коляда,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

А. Солонська,

асистент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 364.264.6-053.4-214:[615.85:7

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ СТРАХІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Охарактеризовано дитячі страхи, причини їх виникнення. Розкрито визначення поняття «страх». Проаналізовано літературу щодо проблеми виникнення дитячих страхів у дошкільників. Охарактеризовано метод арт-терапії, як одного з ефективних методів подолання дитячих страхів у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: *страх, дитина, арт-терапія, дошкільний вік.*

Characterized children's fears, the causes of their occurrence. The definition of the concept of "fear" is disclosed. The literature on the problem of the emergence of children's fears in children is analyzed. The method of art therapy is described as one of the effective methods of overcoming children's fears in preschool children.

Keywords: *fear, child, art therapy, preschool age.*

На сьогоднішній день відзначається зростання кількості дітей дошкільного віку зі страхами, з якими пов'язані почуття невпевненості в собі та хвилювання. Такі почуття негативно впливають на самооцінку дитини, тому вона може переживати невдачі та неадекватно оцінювати свої можливості. Велика кількість страхів у дитини і, взагалі, його присутність, погано впливає на розвиток дитини в

цілому, тому важливо знати діагностика дитячих страхів і способи корекції дитячих страхів у дітей.

Найсприятливішим віковим періодом для появи страхів є дошкільний вік. Маленьку дитину оточує великий, невідомий світ, який видається небезпечним. Найбільша кількість різноманітних страхів трапляється саме у дітей старшого дошкільного віку. Це пов'язано з дорослішанням дитини, активним розвитком її мислення.

Питання проблеми виникнення і усунення дитячих страхів вивчалися вітчизняними та зарубіжними психологами та психіатрами (В. Бехтерев, Г. Еберлейн, О. Запорожець, К. Ізард, Г. Костюк, В. Купер, В. Леві, З. Фрейд, Б. Пере, С. Холл, К. Хорні.) Дослідження страхів у дітей дошкільного віку представлені в роботах О. Захарова, Н. Карпенко, Ю. Максимової, М. Панфілової, А. Прихожан, О. Скляренко, Б. Філіпса. Багато авторів, наприклад, Л. Виготський, І. Павлов, І. Сеченов в якості основної причини розглядали фізіологічні механізми виникнення страху.

Страх – це емоційний, або психічний стан людини, у якому під впливом загрози або небезпеки може проявлятися інстинкт самозбереження. Також, його можна характеризувати, як негативну емоцію, яка виникає в ситуації небезпеки, що може загрожувати біологічному і соціальному існуванню; як афективне відображення у свідомості людини конкретної загрози для її життя та благополуччя. Можна зазначити, що діапазон прояву страху, може змінюватись від невизначеного відчуття невпевненості до жаху [2; 4].

Страхи виникають у дітей з раннього віку та досягають максимуму у старшому дошкільному віці. Найчастіше діти бояться самотності, нападу, тварин, казкових героїв, темряви, стихійного лиха, пожежі. Причиною страхів може бути не виправдано жорстка виховна позиція дорослих, переважання покарань, надмірні вимоги, обмеження ініціативи та вільної активності дітей за рахунок зростання кількості обов'язкових до виконання завдань [3, с. 256].

Більшість дитячих страхів має природний і тимчасовий характер, а їх зміст обумовлений віковими особливостями дитини. Страх, з одного боку, оберігає дитину від необдуманих і ризикованих вчинків, а з іншого – він здатний поглинати життєву і творчу енергію дитини, слугувати причиною невпевненості і підвищеної тривожності, гальмувати розвиток особистості [1; 3].

Страхи бувають вікові (характерні для емоційно чутливих дітей як відображення особливостей психічного та особистісного розвитку) та невротичні (характеризуються більшою емоційною напруженою) [3, с. 51].

Велика кількість проблем, не уважне відношення до виховання дітей, соціальні та економічні проблеми та цілий ряд інших факторів – є причинами появи страху у сучасних дітей. Певний страх у дитини може проявитися внаслідок дії одного з багатьох чинників. Наприклад, вікові страхи виникають через переляк, наявність страху у батьків, тривожність у стосунках з дитиною, перебільшене переховування дитини від загроз, ізоляція від спілкування з однолітками, велика кількість

обмежень з боку батьків, конфліктні стосунки між батьками, численні нереалізовані погрози дорослих у сім'ї, психологічне «зараження» страхами в процесі спілкування з однолітками або дорослими, а невротичні – через тривалі переживання, що не мають розв'язання, невротичні розлади та переживання [3, с. 51-52].

Так, наприклад, О. Бандура в своїх дослідженнях показує, що багато нових зразків поведінки і емоційних реакцій можуть виникати в результаті наслідування, тобто дитині достатньо бачити, чого бояться оточуючі люди (в першу чергу – батьки), для того щоб почати боятися того ж [1, с. 32].

Деякі дослідження доводять, що більш схильними до появи страхів є діти немолодих батьків, з неповних сімей, які є єдиною дитиною, з тих сімей, де є постійні конфлікти, де дітей надмірно опікають, або, навпаки, виховують у занадто суворій формі. У виникненні страхів значну роль відіграє уява дитини [3, с. 256].

Одним з ефективних методів подолання дитячих страхів є арт-терапія. У науково-педагогічному розумінні арт-терапія розглядається як метод розвитку та зміни особистості, групи чи колективу за допомогою різних видів і форм мистецтва та творчості. Важливий внесок у розвиток арт-терапії, як особливої наукової дисципліни, зробили: Е. Крамер, М. Наумбург, Я. Квітковська, Дж. Райн [1, с. 41].

Використовувати метод арт-терапії при корекції страхів дітей рекомендує Г. Шоттенлоер. Вона вважає, що радість підвищує впевненість, формує позитивне ставлення до життя, а це саме ті якості розвитку яких особливо потребує дитина, яка має велику кількість страхів. Використання цього методу змушує дитину концентруватися на своїх переживаннях, усвідомлювати їх, переосмислювати події [1, с. 42].

Арт-терапія покликана через розвиток художнього світобачення (малювання, аплікації, ігри в пісочниці, захоплення музикою) привести несвідоме у взаємодію зі свідомістю і тим відновити єдність почуттів, емоцій і відчуттів малюка.

Заняття з арт-терапії дуже корисні для дітей старшого дошкільного віку, бо вони впливають на розумовий, естетичний, мовленнєвий розвиток, також допомагають гарно розвинути комунікативні вміння та навчити дитину мислити креативно. Її можна застосовувати у поєднанні з педагогічними, медичними та іншими засобами.

Виділяють різноманітні види та техніки арт-терапії: малювання, ліплення, колаж, ігротерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, драмотерапія, казкотерапія, бібліотерапія, маскотерапія, етнотерапія, кольоротерапія, фототерапія, куклотерапія, оригамі тощо. Зупинимося більш детально на одній з основних технік арт-терапії – малюванні [1, с. 54].

Ця техніка особливо важлива для тих дітей, яким важко розповісти про свій страх, тому вони можуть висловити свої фантазії на аркуші паперу. Те, що зображують діти старшого дошкільного віку, часто полегшує та прискорює

вербалізацію переживань, адже, малювання може зняти бар'єр через який дитина не може розповісти свій страх дорослому. Також за допомогою кольору, який переважає на малюнку дорослий може визначити переживання дитини. Якщо у дитини під час малювання переважатимуть темні кольори (сірий, чорний), тоді можна сказати, що у дитини знижений настрій, вона чимось схвильована, та має багату кількість страху, яскраві кольори, навпаки, вказують на оптимізм і активний життєвий тонус, та мінімальну кількість страхів [1, с.54].

На початку занять з арт-терапії доцільно користуватися кольоровими олівцями. Теми для малювання на перших двох заняттях обирають самі діти. Після підготовчих занять можна приступати до тематичного малювання. Тривалість занять не більше 30 хвилин, проводять два рази на тиждень. У жодному разі не можна квапити дитину з виконанням завдання.

Дитячі страхи можуть обмежувати та гальмувати будь-які дії дитини, тому потрібно реагувати та намагатися позбутися їх на ранніх етапах їх виникнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власюк М. Арт-терапія: лікування мистецтвом / М. Власюк // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2008. – № 7 (8). – 90 с.
2. Діденко С.В. Клінічна психологія: словник-довідник – К. : Академвидав, 2012 – 320 с.
3. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
4. Практична психологія. Старший дошкільний вік / Упоряд. О. А. Атемасова. – Х. : Вид-во «Ранок», 2012. – 176 с.

В. Кузьменко,

психолог

(КЗ Василівська гімназія «Сузір'я» – ЗОШ 1-3 ступенів)

О. Нечет,

соціальний педагог

(КЗ Василівська гімназія «Сузір'я» – ЗОШ 1-3 ступенів)

УДК 37.091.21:005.963.2

ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД В ПОЧАТКОВІЙ, СЕРЕДНІЙ ТА СТАРШІЙ ШКОЛАХ

Створення індивідуальної освітньої програми, що постійно уточнюється і коригується є запорукою успішного розвитку особистості. Зміст викладеного матеріалу представляє опис діяльності тьютора у початковій, середній та старшій школах. Автори висвітлюють технології до кожного періода, що характеризуються поступовим ускладненням відповідно їх застосування.

Ключові слова: тьютор, початкова, середня та старші школи.

The creation of an individual educational program, which is constantly being refined and adjusted, is the key to successful personality development. The content of the material presented is a description of the tutor's activities in primary, secondary and high schools. The authors describe the technology of each period, characterized by a gradual complication of their application accordingly.

Keywords: tutor, primary, secondary and high school.

Головний інструмент навчання, виховання і базовий функціональний обов'язок педагога-тьютора – це створення індивідуальної освітньої програми, що постійно уточнюється і коригується. Зміни вносяться в залежності від спільного аналізу успіхів і просувань учня на шляху освоєння знань. Стрижневе поняття такої педагогіки – це унікальність людської особистості, її призначення (в тому числі і професійного) і пов'язана з цим індивідуалізація навчання. Мета роботи тьютора – персональний супровід учня в освітньому просторі для формування мотивів навчання, реалізації особистісних потреб та інтересів, самовизначення, усвідомленого та відповідального вибору життєвого шляху.

Тьюторський супровід – це освітня технологія, в рамках якої основною формою взаємодії є індивідуальне та групове консультування учнів і батьків (законних представників).

Тьюторська практика в загальноосвітній школі має місце у той час, коли людина відчуває готовність до сприймання і передачі знань. Однією з проблем шкільної освіти є мотивація до здобуття знань, отже, введення тьюторської позиції у школі, на нашу думку, має відбуватися з урахуванням наступних умов:

1. Тьюторською підтримкою мають бути охоплені не всі учні, а лише ті, хто відчуває у цьому потребу, бо самостійність – є запорукою мотивації;
2. Учні маю чітко відрізняти освітні простори, а через це – тьюторські консультації мають надаватися у позаурочний час;
3. Тьютором може бути той, хто не лише відчуває готовність підтримати школярів у вирішенні важливих питань, а й готовий до самоосвіти;
4. Мінімальною кількістю тьюторів у школі має бути три, щоб мати змогу обговорювати існуючий та набутий досвід.

Проаналізуємо діяльність тьютора у початковій, середній та старшій школах. Провідне завданням тьютора на етапі початкової школи є підтримка інтересу дитини до навчання; демонстрація власної зацікавленості. В даному контексті варто згадати філософію тьюторства: більша чи менша цінність тьюторства не визначається віком того, хто навчається, адже у будь-який момент життя існують питання, що потребують відповіді саме в цей час. Саме тому тьютор працює з дитячими питаннями та вважає їх важливими не лише на сьогодні, а й взагалі для освітньої історії учня.

Аналіз теоретико-практичних джерел дозволив цей з'ясувати особливості даного процесу: учнів запрошують на відкриті заняття, акцентуючи увагу на тому, що є можливість займатися тим, що зацікавить. Запрошують лише бажаючих. У даному

випадку діяльність тьютора нагадує керівника гурткової роботи. Проте, відмінним є наявність різних інтересів та бажання самостійно знайти відповіді на певні питання. Завдання тьютора полягає у наданні допомоги учневі, у сприянні складанню алгоритму пошукових дій. На першому етапі роботи з тьютором учні формують питання, на яке бажають отримати відповідь, а тьютор в свою чергу має пробудити інтерес, сформулювати позитивне ставлення до знань. Побудові питання приділяється достатньо часу. Для цього застосовують ігрові, педагогічні і психологічні техніки (наприклад, анкети).

Наступний етап роботи можна представити двома напрямками: обговорення з тьютором та сам процес пошуку. Визначення індивідуального стилю освіти та демонстрація учням усвідомленості їх шляху до знань (класичне дослідження, журналістське інтерв'ю тощо) – це провідні завдання у професійній діяльності тьютора. Серед основних технік роботи тьютора на даному етапі ми виокремили наступні: план-картка джерел, де можна знайти відповіді на питання (піратський пошук тощо); питальні техніки (створення робочої типології запитань); освітнє портфоліо як цінні кроки у самоосвіті. Заключним етапом у циклі роботи над питанням є презентація здобутих відповідей (вузьке коло або загальношкільний захід).

Наступним чином, варто представити специфіку тьюторської діяльності у середній школі. Підкреслимо, що даний віковий період для учнів пов'язаний особистісним спілкуванням, з індивідуальним і соціальним самоствердження себе у суспільстві. В цей час завдання тьютора полягає у перенесенні цього конфлікту в область індивідуальну і культурну (дослідження, проектування і творчість). Техніки тьюторського супроводу відтепер дещо ускладнюються: освітня карта має містити додатки у вигляді маршрутів та інструкцій у подоланні шляхів; вимоги до порт фоліо набувають нормативних характеристик (дослідник збирає гіпотези та артефакти; проектувальник – ідеї і конструкції; а творець – творчі замальовки); техніки бесіди можуть бути застосовані і у процесі рефлексії.

І, щодо старшої школи – зазначимо, що учні в цей час переживають основний конфлікт віку, що полягає в освіті як самоцінності і цільової професійної освіти загалом. Тьютор знову вирішує цей конфлікт в культурно-індивідуальному плані. Кожен учень для себе відповідає на питання: «ким бути?», тобто будь яке питання, що перебуває у полі зору – пов'язане з майбутньою професією, з планами на самостійне життя. Отже, учень разом з тьютором вибудовує проект своєї власної майбутньої програми (окрім індивідуального проекту професійної діяльності).

Звичайно ж, освітня діяльність перебуває поза межами школи у прямому сенсі – це так зване стажування у дорослому житті. Відтепер місто – це полідром у виборі професії, на освітніх картах з'являються місцеві фірми і підприємства, політичні арени і професійні об'єднання. Мова картографії має висвітлити сфери і типи діяльності, проблеми і завдання соціального масштабу, існуючі проекти і програми; рейтинг освітніх закладів, програм та заходів. Портфоліо має бути об'єктом проектування, тобто має висвітлити події майбутніх 5 років. Щодо тьюторської бесіди – вона тепер

представлена програмою професійного зростання учня з урахуванням курсу сучасних тенденцій розвитку

Підбиваючи підсумки зазначимо, що сучасні загальноосвітні школи відчують потребу у кваліфікованих фахівцях, які здатні здійснювати тьюторський супровід як учнів, так і їх батьків, адже тьютор працює з пізнавальним інтересом, супроводжує реалізацію індивідуальних освітніх програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Професійне становлення у практиці управління. Л. Москальова – Освіта. ua (Вид-во «Плеяди»), 2008.

2. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика: навч.-метод. Посібник С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча - К.-Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД, 2011. – 280 с.

Я. Магомедова,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університет ім. Б. Хмельницького

Г. Мільчевська,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університет ім. Б. Хмельницького

УДК 364.4-785.62:343.265-053.6

ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ ЗНАХОДЯТЬСЯ В КОНФЛІКТІ З ЗАКОНОМ В УМОВАХ ЮВЕНАЛЬНОЇ ПРОБАЦІЇ

У статті розкрито теоретичні засади соціально-педагогічного виховання підлітків у конфлікті з законом в умовах роботи ювенальної пробації. Автор розкриває сутність, педагогічного впливу на зміну прокримінального мислення та з'ясовано сутність понять «ювенальна пробація», «просоціальна поведінка», «соціально-виховна робота», «криміногенні фактори», «конфлікт з законом», визначено мету, завдання, принципи, специфіку соціально-педагогічного впливу та виховання дітей підліткового віку, схарактеризовано засоби виховного впливу. З'ясовано, що пробація щодо неповнолітніх (від 14 до 18 років) здійснюється з урахуванням вікових та психологічних особливостей неповнолітніх. Насамперед система пробації щодо неповнолітніх спрямована на забезпечення їх нормального фізичного і психічного розвитку, профілактику агресивної поведінки, мотивацію позитивних змін особистості та поліпшення соціальних стосунків. У матеріалах статті також зазначено, що робота з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарань з випробуванням,

ускладнюється тим, що вони залишаються у тому ж мікросередовищі, де сформувалася їх протиправна поведінка.

Ключові слова: ювенальна пробація, неповнолітні правопорушники, соціальна активність, конфлікт з законом, соціально-педагогічний вплив, ресоціалізація неповнолітнього, пробація, просоціальна поведінка, криміногенні фактори.

The article reveals the theoretical principles of social-pedagogical education of adolescents in conflict with the law in the conditions of work of juvenile probation. The author reveals the essence of pedagogical influence on the change of criminal thinking and clarifies the essence of the concepts of "juvenile probation", "socio-educational work", "crime-causing factors", "conflict with the law", defines the purpose, objectives, principles, specifics of socio-pedagogical the influence and upbringing of adolescent children, the means of educational influence are described. It was determined that probation for juveniles (from 14 to 18 years old) is carried out taking into account age and psychological characteristics of minors. First of all, the probation system for juveniles is aimed at ensuring their normal physical and mental development, preventing aggressive behavior, motivating positive personality changes and improving social relations. The author emphasizes that probation for minors is carried out by the authorized body in conjunction with the bodies and services for children, special institutions and institutions that carry out their social protection and prevention of offenses. The materials of the article also indicate that work on the resocialization of minors exempted from serving sentences with the test is complicated by the fact that they remain in the same microenvironment, where their illegal behavior was formed.

Keywords: juvenile probation, juvenile offenders, social activity, conflict with the law, socio-pedagogical influence, resocialization of a minor, probation.

Сучасне суспільство породжує нову антропологічну реальність: людина у більшій мірі виступає суб'єктом власної життєдіяльності та суспільних відносин, відповідальним за прийняті ним рішення. Суб'єктно розвиваючись людина не лише адаптується до існуючої суспільної реальності, але і на її основі вибудовує власну життєдіяльність, детерміновану як вимогами соціуму, так внутрішніми власними потенціями.

Саме тому соціальне виховання підростаючого покоління має бути в першу чергу орієнтоване на розвиток соціальності індивіда, складовою якого є: соціальна активність та соціальна зрілість, оскільки в сучасних умовах вже не можливо обмежитися одним лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил, соціального досвіду.

Діти та молодь є такою верствою населення, яка з об'єктивних причин є найбільш уразливою до соціальних проблем через що і потребує спеціальних засобів захисту з боку громадянського суспільства та держави. Таким чином особливої уваги потребують діти та молодь, які перебувають у конфлікті із законом. У більшості розвинутих країн світу сьогодні ефективно діє особлива система кримінально-правових заходів, яка реалізується через спеціальну систему державних та недержавних органів, яка має назву ювенальна юстиція. Її головним завданням вказаних заходів є правопорушенням дітей та захист їх прав та свобод.

Г. Пономаренко вказує, що наростають несприятливі тенденції саме дитячої і молодіжної злочинності. По-перше, йде її омолодження: починаючи з 2006 року, зросло число 11-15-літніх правопорушників серед неповнолітніх з 22 % до 31,8 % [2]. По-друге, за останні 5 років на 8 % виросла злочинність серед дівчат-підлітків. По-третє, виросла рецидивна злочинність. Серед підлітків вона складає четверту частину загальної злочинності, причому близько 60 % рецидивістів починали свою «кар'єру» ще підлітками. Виросло число залучених до кримінальної відповідальності дівчат у віці 14-17 років. На тлі девальвації моральних і загальнолюдських цінностей, зниження життєвого рівня населення швидко відроджуються кримінальні традиції (так звана серед молоді «кримінальна романтика») та звички, що активно виявляються в молодіжному середовищі, особливо яскраво підлітковому. Тільки протягом першого півріччя 2018 року неповнолітніми зроблено більш 17 тис. злочинів, що на 16,2 % більше, ніж за аналогічний період 2017 року. [6]

Неповнолітні правопорушники в Україні потребують особливої уваги з боку держави в цілому та працівників уповноваженого органу пробації. Без сумніву, створення повноцінної ювенальної пробації в Україні може бути новим досягненням, яке дасть шанс перевиховати неповнолітніх, які вже не мають надії змінитися, а головне, не прагнуть цього.

Отже, проблема дослідження посилюється, оскільки є потреба у проведенні з підлітками та молодими людьми, звільненими від відбування покарання з випробуванням, соціально-педагогічної роботи у комплексі, спрямованої на те, щоб усунути чинники, що можуть призводити до скоєння ними протиправної поведінки а також заважають їх ресоціалізації. Проте технологія та методи такої роботи потребують розробки та адаптації до впровадження в умовах існуючої в Україні системи виконання альтернативних покарань, що складає наукову та методичну проблему.

Аналіз наукових досліджень. Питання соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в сучасних умовах розглядається в ряді науково-методичних публікацій. Так, В. Кривуша аналізує закономірності та принципи ресоціалізації неповнолітніх правопорушників в умовах установ виконання покарання та особливості організації індивідуальної виховної роботи з неповнолітніми правопорушниками [2]. За повідомленням, ще однієї з вчених у цій галузі Т. Оржеховська, вона характеризує нормативну базу соціальної роботи з неповнолітніми та молодими засудженими, зокрема, звільненими від відбування покарання з випробуваннями, та модель соціальної роботи із засудженими до альтернативних покарань та звільненими із місць позбавлення волі в м. Києві [4, С.92-102].

Формування просоціальної поведінки і набуття якостей просоціальної особистості - довгий, копіткий процес. Нами було враховано дані досліджень вченого В. Пахальяна, згідно з якими понад 50 % підлітків переживають почуття незадоволеності своїм соціальним станом серед інших підлітків; а близько 30 % - виявляють виражені ознаки небажання вислухати, невміння коректно мислити та

виражати власну думку, байдужість до почуттів, емоцій, потреб, не вміння конструктивно прослідкувати ланцюжок «дія» - «наслідок».

На думку та за спостереженнями, Т. Журавель, В. Каливошко, В. Пилипас, які розкривають модель діяльності соціально-реабілітаційного центру для неповнолітніх щодо ресоціалізації неповнолітніх (засуджених умовно), цей спосіб є найбільш гуманним та ефективним для сучасної України [5, с. 25].

Отже, на нашу думку, більш детально потрібно зупинитись на дослідженні ефективності даного способу впливу на дітей, які перебувають у конфлікті з законом.

Метою статті є дослідження процесу формування соціальної активності у підлітка в умовах ювенальної пробації та аналіз стану і причин правопорушень, здійснюваних сучасними неповнолітніми.

Виклад основного матеріалу. У ЗУ «Про пробацію» від 05.02.2015 року поняття «пробація» розглядається як не що інше як система наглядових та соціально-виховних заходів, що застосовуються за рішенням суду та відповідно до закону до засуджених, а також забезпечення суду інформацією, що характеризує обвинуваченого [7].

Метою пробації є забезпечення безпеки суспільства шляхом виправлення засуджених, запобігання вчиненню ними повторних кримінальних правопорушень [7]. Пробація щодо неповнолітніх (14-18 років) здійснюється з урахуванням їхніх вікових та психологічних особливостей.

Ювенальна пробація в першу чергу спрямована на убезпечення суспільства шляхом того, що здійснюється нагляд за дітьми, які вчинили злочини, та проведення з ними виховної та соціальної роботи з метою перевиховання і профілактики вчинення ними рецидивних злочинів та правопорушень, агресивної поведінки, мотивації позитивних змін особистості та поліпшення соціальних стосунків [1, с.76].

Пробація для неповнолітніх, зокрема, повинна передбачати відвідування спеціальних установ, які призначені для покращення соціально-психологічного стану неповнолітнього (денних центрів, пробаційних центрів), де дитина має змогу перебувати декілька годин на день, але інколи так може статись що і більшу частину дня, і бере участь у навчальній, трудовій, дозвіллевій діяльності, розвиває професійні навички, займається спортом, технічною творчістю, спричинених злочином, і на його ресоціалізацію. Це у випадку якщо позитивної спрямованості не спостерігається у сім'ї дитини. Адже, як відомо, сім'я, з погляду вимог, які до неї висуваються, повинна максимально забезпечити умови адаптації її членів до вимог громадського життя, підготувати ґрунт для прийняття дитиною соціальних норм. Криміногенний вплив сім'ї полягає в стихійному чи цілеспрямованому формуванні антигромадських якостей у дитини або в непротивленні формуванню таких якостей.

Основна мета нагляду за неповнолітнім правопорушником полягає у зменшенні загрози скоєння ним повторних правопорушень. Якщо говорити в історичному ракурсі, то при корекції, спрямованій на зміну кримінальної поведінки, застосовувалися два основні підходи: Стратегії відлякування – використання негативних наслідків для зменшення небажаної поведінки (наприклад, покарання, ув'язнення, програми «жорсткої практики»); Конструктивні стратегії – вони

наголошують на зменшенні випадків небажаної поведінки шляхом розвитку нових навичок і надання можливостей для використання цих нових навичок (наприклад, покращення можливостей особи і потенціалу для позитивних змін).

Причини протиправної поведінки слід шукати у соціальних умовах існування людини і в її особистих рисах, що знижують адаптивні можливості, насамперед у її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях емоційно-вольової та інтелектуальної сфер. Негативні соціальні умови, з одного боку, породжують складні життєві ситуації, при вирішенні яких людина порушує правові норми, з іншого, - впливають на формування особистості людини, роблять її вразливою, дезадаптованою. Особистісні ж якості ускладнюють оцінку особою ситуації, не дають їй можливість прийняти адекватне рішення, свідомо управляти своєю поведінкою, протистояти негативному впливові інших осіб.

На сьогодні робота з неповнолітніми після винесення судом вироку у вигляді покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, або звільнення від відбування покарання з випробуванням зводиться до постійного контролю за виконанням засудженими обов'язків, покладених на них судом, перелік яких є дещо обмеженим і виконання яких не зовсім відповідає їх реабілітаційним потребам, що, у свою чергу, ускладнює їх виправлення, подальшу ресоціалізацію та запобігання вчиненню ними нових злочинів. У межах моделі соціально-виховна робота з неповнолітніми спрямована, по-перше, на подолання чинників, які підштовхують їх до правопорушень, з урахуванням їх індивідуальних можливостей та готовності працювати над зміною поведінки, та по-друге, на посилення/розвиток сильних сторін особистості (захисних факторів), які допоможуть підтримати зміни (нову модель поведінки), яких було досягнуто під час роботи з неповнолітніми [8].

Завдання співробітника уповноваженого органу з питань пробації, який організує заняття в межах програми, максимально долучити до робочого процесу всіх учасників, зацікавити формами і методами роботи та стилем власної поведінки, а також додатковими інструментами мотивації (від солодощів та канцелярського приладдя, як подарунків за активну участь, до участі у спільних дозвіллевих заходах – відвідання кіно, цікавих для підлітків виставок/музеїв (наприклад, сучасного мистецтва, експериментних заходів). Обираючи найбільш ефективні послуги для внесення у план роботи з неповнолітніми, необхідно зважати на індивідуальні характеристики дітей. Ці характеристики містять, з-поміж іншого, культурні та гендерні аспекти, рівень розвитку, стиль сприйняття інформації дитиною, а також – усвідомлення нею необхідності зміни поведінки та способу життя і стадію зміни поведінки. Урахування цих факторів дає змогу підібрати найбільш відповідні для дитини та її сім'ї засоби втручання і суб'єктів, що надають соціальні послуги, та розробити ефективну стратегію втручання відповідно до стадії готовності неповнолітнього працювати над змінами з метою забезпечення найкращих його інтересів.

Здійснюючи оцінку потреб дітей, які перебувають у конфлікті із законом, та їх сімей, варто зважати, що співробітниками уповноваженого органу з питань пробації (у минулому кримінально-виконавчої інспекції) в обов'язковому порядку заповнюється

Форма оцінки ризиків вчинення повторного кримінального правопорушення, що була розроблена Державною пенітенціарною службою України за підтримки проекту РСКЮ (Агрітім Канада).

Форма оцінки містить такі категорії:

- стосунки в сім'ї;
- освіта, навчання і працевлаштування;
- дозвілля та відпочинок;
- стосунки з друзями та однолітками;
- вживання психоактивних речовин;
- особисті якості та поведінка;
- ставлення до правопорушень.

Використання такого інструменту дає змогу проводити ефективний збір, узагальнення та аналіз інформації щодо ситуації неповнолітнього, а також допомагає визначити перелік необхідних видів послуг, методи та інтенсивність втручання, стадії готовності дитини працювати над зміною поведінки в тій чи іншій сфері її життя [5].

План роботи з дитиною, яка перебуває у конфлікті із законом, та її родиною охоплює заходи з моменту поставлення неповнолітньої особи на облік підрозділу пробації, після винесення вироку суду та до кінця призначеного судом строку покарання або випробувального строку. Складання плану ґрунтується на основі результатів як оцінки потреб дитини та сім'ї, що здійснюється ЦСССДМ, так і оцінки ризиків та потреб, що здійснюється підрозділом пробації.

За зазначених вище обставин непересічного значення набуває проблема пошуку інтеграційних психічних утворень у підлітковому віці, що становлять основу профілактики девіантної поведінки неповнолітніх, які перебувають у конфлікті з законом як передумови вчинення делінквентних та кримінальних вчинків. Дитина порушує соціальні норми тоді, коли соціальна ситуація, в якій вона знаходиться, не дає їй достатньо правомірних можливостей для задоволення потреб, особистісні ресурси дитини (запас знань та вмінь, можливості емоційно-вольової та інтелектуальної сфер) занадто низькі для правомірного вирішення проблем, а ціннісні орієнтації, переконання, моральні норми дитини не стримують її від порушення закону.

Проведене дослідження показало, що пробація в Україні перебуває ще на початку свого становлення й розвитку, і тому наразі головне завдання - забезпечити ефективну реалізацію вже покладених функцій, завдань і повноважень, що вимагає й подальшого удосконалення як наявної практики, так і законодавчого забезпечення. Сподіваємося, що окреслені нами проблемні аспекти стануть предметом подальших наукових дискусій та будуть сприйняті законодавцем.

ЛІТЕРАТУРА

1. А. В. Аносова, О. В. Безпалько, Т. П. Цюман Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. 2 За заг. ред.: Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. – К. : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. – 352 с

2. Кривуша В. І. Особливості ресоціалізації неповнолітніх злочинців. К.: "МП Леся", 2010. 140 с.
3. Методичні рекомендації щодо проведення оцінки ризиків і потреб дітей конфлікті з законом можна завантажити за посиланням: <http://kvs.gov.ua/zmi/MetodRyzuk06022015>.
4. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навчально-методичний посібник Оржеховська В. М. - К. ВіАн, 2006. - 352 с.
5. Підготовка до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк, у тому числі неповнолітніх : метод. посібник / за ред. Т. В. Журавель, Ю. В. Пилипас ; авт.-кол.: В. М. Вовк, Т. В. Журавель, В. М. Калівошко та ін. - К. : Версо-04, 2012. - 168 с.
6. Про пробацію: Закон України від 5 лютого 2015 року № 160-VII. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/160-19>
7. Пономаренко Г. В. Служба пробації: концепція, засади діяльності, організаційна структура Відновне правосуддя в Україні: монографія. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. 360 с
8. Толстоухова С. В., Яременко О. О., Вакуленко О. В. Технологія роботи з різними категоріями клієнтів центрів соціальних служб для молоді К.: ДЦССМ, підручник, 2013. 365 с.

Г. Мільчевська,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольського державного педагогічного університет ім. Б. Хмельницького

Ю. Шевченко,

кандидат педагогічних наук, директор
(КЗ Василівська гімназія «Сузір'я» – ЗОШ 1-3 ступенів),

УДК 37.091.21:005.963.2

ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

У матеріалах висвітлено основні причини, що зумовлюють потребу запровадження технологій тьюторства у практику освітніх установ; з'ясовано етапи реалізації тьюторських технологій. Авторами вказано, що ключовою характеристикою такої освіти стає не лише передача знань і технологій, а й формування творчих компетентностей, готовності до перенавчання», «вміння навчатися упродовж усього життя, вибирати і оновлювати професійний шлях».

Ключові слова: технологія, тьюторський супровід, освіта.

The main reasons for the need to introduce tutoring technologies into the practice of educational institutions are highlighted in the materials; stages of implementation of tutorial technologies are

found out. The authors state that the key characteristic of such education is not only the transfer of knowledge and technology, but also the formation of creative competences, readiness for retraining", "the ability to learn throughout life, to choose and update the professional path.

Keywords: *technology, tutoring, education.*

Аналізуючи науково-педагогічні доробки з даної тематики нами було виділено три основні причини, що зумовлюють потребу запровадження технологій тьюторства у практику освітніх установ: по-перше, це наявність завдань, що встановлені освітою сьогодення, що передбачає в рамках формування принципово нової системи безперервної освіти «постійне оновлення, індивідуалізацію попиту і можливостей його задоволення». При цьому ключовою характеристикою такої освіти стає не лише передача знань і технологій, а й формування творчих компетентностей, готовності до перенавчання», «вміння навчатися упродовж усього життя, вибирати і оновлювати професійний шлях»; по-друге, «хлопці повинні бути залучені до участі у дослідницьких проєктів, творчих занять, спортивних заходів, в ході яких вони навчаються винаходити, розуміти і створювати нове, бути відкритими і здатними висловлювати власні думки, вміти приймати рішення і допомагати один одному, формулювати інтереси і усвідомлювати можливості; по-третє, тьюторській супровід є важливим завданням у посиленні виховного потенціалу школи, забезпеченні індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу кожного учня.

Говорячи про технології тьюторського супроводу ми, перш за все, говоримо про ті технології, що допомагають тьютору організувати роботу з особистим інтересом (потребою) учня і спрямуванням індивідуального інтересу підопічного в ініціювання конкретної діяльності, що можлива або як освітня або соціальна проба учня. Ці завдання ефективно вирішуються за допомогою технологій відкритої освіти (технології проєктування, дослідницькі методи, дебати, освітній туризм, портфоліо, розвиток критичного мислення при читанні і листі, творчі майстерні, кейс-стаді, технології відкритого простору (ТОП), соціокультурні гри, робінзонада і тощо).

Але в арсеналі тьютора є і цілий пакет технологій, що активно використовуються в педагогічній психології (питально-відповідні технології, технології рефлексивних сесій, технології активного слухання, технології модерації тощо). Однак ключовим інструментом тьютора можна назвати питання і вміння тьютора з ним працювати.

Крім цього, значною підтримкою у діяльності педагога-тьютора можуть бути наступні технології: «Горизонти» (створення умов для формування образу майбутнього, організація цілепокладання в освіті, прояв наявних сильних сторін і точок зростання в досягненні мети); «Дзеркала» (створення умов для рефлексивно-аналітичної діяльності, форми організації освітнього процесу, відкриті форми організації моніторингу, методи автентичного оцінювання); «Бумеранг» (методики співвіднесення цілей і результатів, відкриті форми моніторингу поточних результатів); «Виклики» (дії в ситуації невизначеності, створення ситуації подолання, проєктування зони найближчого розвитку); «Рефлексія» (аналіз способів побудови реалізації та оцінки індивідуальної освітньої програми, проєктування перспектив).

Особливість тьюторських технологій полягає ще і в тому, що вони дозволяють тьютору посилити індивідуальний ресурс підопічного зовнішніми (соціальними) ресурсами, тобто тьютор стає своєрідним «посередником» між підопічним і можливостями «світу», «соціуму». З приводу етапів реалізації тьюторських технологій у наукових працях вчених їх вказано чотири: діагностично-мотиваційний – спочатку тьютор дивиться на дитину, її мотиви, таланти, інтереси, слухає що б вона хотіла робити, знати, вміти; наступний – проектний: прописується освітній запит, третій етап – етап реалізації, що полягає у наступному: підключаються всі наявні внутрішні і зовнішні ресурси: самоосвіта через книги, он-лайн ресурси, пояснення тьютора, батьків, викладачів-предметників..., соціальний зміст – клуби, секції, гуртки тощо; і завершальний етап – аналіз, де важливим елементом є рефлексія дитини і аналіз кожного із попередніх етапів.

Таким чином, провідною ідеєю реалізації технологій тьюторського супроводу є перетворення програм на засіб, а не мету освіти. У подальшому нами заплановано розробити тренінгові вправи для майбутніх фахівців соціальної сфери, що сприятимуть оволодінню знаннями з технологій тьюторського супроводу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні методи навчання: навчальн. посіб. / [за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха]. – Цецін: видавництво WSAP, 2005. – 170 с.
2. Карпенко О.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна робота»: [навчально-методичний посібник]. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 248 с.

А. Шкляр,
аспірант

Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

УДК 364.4:343.85

ПРОФІЛАКТИКА ПРАВОПОРУШЕНЬ НЕПОВНОЛІТНІХ: СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті зосереджено увагу на аналізі поняття «правопорушення». Проаналізовано підходи науковців до визначення сутності цього терміну. З'ясовано, що протиправна поведінка є однією з найбільших проблем для сучасного суспільства і вимагає проведення профілактичних заходів. Представлено трактування дефініції «профілактика правопорушень». Розглянуто наукові підходи до захисту прав і профілактики правопорушень неповнолітніх.

Ключові слова: *правопорушення, протиправна поведінка, неповнолітні, профілактика правопорушень.*

It is focused in the article on the analysis of the concept of "delinquency". There are analyzed the approaches of scientists to defining the essence of this term. It is found that offending behavior is one of

the biggest problems for modern society. And it requires preventative measures. It is presented the interpretation of the definition of "prevention of offenses". There are considered scientific approaches to protection of rights and prevention of juvenile delinquencies.

Keywords: *delinquencies, offending behavior, juveniles, delinquencies' prevention.*

Різке погіршення соціально-економічної й політичної ситуації в країні, нівелювання духовно-етичних цінностей, страх та невпевненість у майбутньому призвели до появи підлітків групи ризику, до яких відносимо підлітків з протиправною поведінкою. Правопорушення пов'язані з процесами деморалізації суспільства, бездомності, з поширенням наркоманії, токсикоманії, безробіття, появою асоціальних сімей, розповсюдженням інших соціально негативних явищ., Останнім часом криміногенна ситуація в дитячому та молодіжному середовищі, нажаль, погіршилася. Саме тому профілактичну роботу з подолання правопорушень серед неповнолітніх необхідно розпочинати якомога раніше.

Теоретичні й практичні аспекти профілактики правопорушень досліджували О. Бандурка, М. Голоднюк, О. Джужа, І. Козубовська, О. Литвак, Г. Литвинова, О. Литвинов, І. Трубавіна та інші. Серед західних зарубіжних вчених, які внесли суттєвий вклад у вивчення проблеми відхилень у поведінці неповнолітніх, відзначають І. Шелдона, Д. Долларда, Д. Веста, М. Раттера, К. Леонгарда та інших.

Підтримуємо Н. Мотунову в тому, що соціально-педагогічна робота з правопорушниками має за мету запобігання розповсюдження правопорушень як соціального явища, мінімізацію їх негативних наслідків; запобігання формуванню схильності до протиправної поведінки, створення умов для повернення до нормативного життя осіб, схильних до протиправної поведінки [6]. Одним із напрямів такої роботи є профілактика правопорушень.

Слід зазначити, що сьогодні відсутні однозначні підходи до трактування поняття «правопорушення». Більшість учених [3; 8] дотримуються думки про те, що правопорушення – це протиправне діяння особи, яка досягла осудного віку. Суть правопорушення полягає в тому, що воно суперечить існуючим суспільним нормам і здатне заподіяти шкоду інтересам особи або суспільства.

У розумінні В. Хропанюк, правопорушення – це винна поведінка праводієздатного індивіда, що протирічить приписам норм права, спричиняє шкоду іншим особам і тягне за собою юридичну відповідальність [9, с. 329]. Нам імпонує визначення, запропоноване М. Самбором, який розуміє «правопорушення як правовідношення, в якому реалізується суспільно шкідливе діяння (дія або бездіяльність) особи, яка знаходить свій вираз у заборонних нормах у відносинах загальнодозволеного типу правового регулювання, або у недотриманні прямо передбачених у законі типів та правил поведінки у відносинах спеціально дозволеного типу правового регулювання, внаслідок яких суб'єктам заподіюється шкода, а норми

права передбачають застосування до таких осіб відповідних видів юридичної відповідальності» [8, с. 42].

Кожне правопорушення, на переконання В. Копейчикова, – конкретне, оскільки його чинить конкретний індивідуальний або колективний суб'єкт у певний час, у певному місці. Правопорушення характеризується конкретно визначеними ознаками, до яких належать: суспільна небезпечність діяння (дія чи бездіяльність), що спричиняє шкідливі наслідки чи загрожує спричиненням таких наслідків; протиправність діяння; винність особи, яка скоїла протиправне діяння; деліктоздатність суб'єкта правопорушення (здатність особи нести юридичну відповідальність за шкоду, заподіяну їй протиправними діями); покарання і стягнення [3].

У науковій літературі термін «профілактика» найчастіше зустрічається стосовно правопорушень і злочинності. Відповідно, профілактику правопорушень визначають як:

– сукупність державних і суспільних заходів, спрямованих на усунення або нейтралізацію причин і умов злочинів [10, с. 6];

– здійснення економічних, політичних, ідеологічних, виховних, правових та інших заходів з протидії правопорушенням; діяльність з виявлення та усунення причин правопорушень, окремих їх видів та груп, конкретних правопорушень, недопущення завершення правопорушень на різних етапах розвитку протиправної поведінки [5, с. 13];

– припинення конкретних правопорушень, їх викриття, приготування до вчинення та реагування на ці факти [7, с. 84].

У широкому розумінні профілактику трактують як недопущення правопорушень взагалі, утримання окремих членів суспільства від протиправних проступків. У вузькому значенні під профілактикою розуміють діяльність, з виявлення й усунення причин конкретних правопорушень, а також умов, що сприяють їх вчиненню; виявлення конкретних осіб, схильних до вчинення правопорушень, і проведення з ними відповідної роботи [4]. Виходячи з цього, мета профілактики правопорушень спрямована на забезпечення надійної безпеки найважливіших цінностей – інтересів держави, суспільства, прав і законних інтересів окремих громадян, які спричиняють появу таких дій.

Цікавим для нашого дослідження є визначення профілактики злочинів і правопорушень, запропоноване О. Бандуркою, який трактує її як систему засобів, спрямованих на усунення чи нейтралізацію впливу криміногенних чинників у різних сферах суспільного життя. У практичному плані вона полягає у комплексному застосуванні компетентними органами загальних і спеціальних заходів, спрямованих на недопущення вчинення злочинів і правопорушень та запобігання, а також на ліквідацію причин та умов, що її викликають» [2, с. 116]. Учений наголошує, що профілактика правопорушень є соціально-спрямованою організаційно-правовою діяльністю держави, її органів та їх посадових осіб, громадських організацій та окремих

громадян щодо виявлення причин та умов вчинення злочинів і правопорушень, усунення факторів, які сприяють формуванню антигромадської поведінки, ліквідації правопорушень та забезпечення або відновлення прав та свобод людей [Там само, с. 116–117].

Слід зазначити, що ознаками профілактики правопорушень є: системність; специфічність за змістом соціального управління; багаторівневність та інтегрованість; здійснення як у процесі вирішення загальних, так і спеціалізованих завдань соціального розвитку; багатоцільовий контекст за ієрархію й територіальною ознакою; поєднання широкого кола суб'єктів, що впливають на причини та умови правопорушень.

Сьогодні в світі існують різноманітні підходи до захисту прав людини й відповідно профілактики правопорушень (табл. 1).

Таблиця 1

Підходи до захисту прав і профілактики правопорушень

Підходи	Зміст
Силовий	Порушення прав людини карає порушника незалежно від того, чи знав він, що порушує права іншої людини, чи ні
Ненасильницький опір	Принциповий характер ненасильства
Християнський	Опір на позитивне в людині, високі духовно-моральні якості й цінності людини
Виважений	Формування готовності до кращого суспільства, досконалого світового порядку через реформи, захист жертв
Просвітницький (інформаційний)	Знання і підтримка державою, громадою, сім'ями, окремими особами невід'ємних прав людини
Діяльнісний	Здійснення щоденної роботи щодо безпосереднього захисту прав людини
Викриття насильства та ненависті	Збереження пам'яті про жертви насильства через медіа, допомогу жертвам насильства для попередження насильницьких дій у майбутньому
Політико-економічний	Надання людям рівних можливостей, допомоги тим, хто її потребує, збереження громадських прав і свобод для всіх

Вважаємо, що профілактика правопорушень відбуватиметься ефективніше за умови використання системного підходу, зосередженого на комплексній взаємодії усіх можливих форм, методів, технологій і засобів профілактики. Важливим у цьому контексті є визначення системи профілактики правопорушень органами внутрішніх справ, запропонована О. Бандуркою, що складається з «профілактичної діяльності окремих підрозділів, посадових осіб та працівників органів внутрішніх справ, яка здійснюється ними на різних рівнях управління органами внутрішніх справ на основі спільних цілей, завдань та принципів, відповідної компетенції, а за порушення своїх

повноважень у цій сфері несуть відповідальність» [2, с. 118]. Погоджуємося із ученим у тому, що спеціальна профілактична діяльність щодо запобігання злочинів і правопорушень націлена на індивідуальну профілактику – цілеспрямовану роботу правоохоронців із конкретними особами, як допускають юридично значимі відхилення від норм поведінки.

Профілактика має розглядатися як самостійний вид соціально-педагогічної діяльності із конкретизованою метою, умовами, комплексом відповідних методів впливу. Тому подальшим напрямком нашої роботи буде розглянути зміст профілактики правопорушень неповнолітніх.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев С. С., Архипов С. И., Корельский В. М. и др. Теория государства и права: Учебник для юрид. ВУЗов и фак. / под ред. В. М. Корельского и В. Д. Перевалова. М. : Издательская группа ИНФРА М-НОРМА, 1997. 570 с.
2. Бандурка О. М. Профілактика злочинності. Вісник Південного регіонального центру Національної академії правових наук України. 2014. № 1. С. 115-124. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vprc_2014_1_14
3. Копейчиков В. В. Правознавство : підручник. К. : Юрінком Інтер, 2003. 216 с.
4. Макаренко О. М. Щодо з'ясування терміну «профілактика правопорушень» та суміжних з ним понять. Право і Безпека. 2004. Т. 3, № 1. С. 118-120. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2004_3_1_32
4. Мельник М. І., Хавронюк М. І. Суд та інші правоохоронні органи. Правоохоронна діяльність: закони і коментарі: Навчальний посібник. К. : Атіка, 2001. 512 с.
5. Мотунова Н. В. Сутність поняття профілактики правопорушень серед неповнолітніх. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка, соціальна робота. 2014. Випуск 31. С. 104-106. URL : Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_31_38
6. Профілактика правонарушень. Учебно-методическое пособие / Науч. ред. Ф. Р. Сундуоров, А. К. Мишин. Казань, 1989. 126 с.
7. Самбор М. А. Правопорушення та проступок: до питання співвідношення понять в умовах розвитку законодавства про адміністративні та кримінальні правопорушення. Юридична наука. 2013. № 8. С. 39-48. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/jnn_2013_8_7
8. Хропанюк В.Н. Теория государства и права: Учебник для высших учебных заведений / под ред. В. Г. Стрекозова. М. : Издательство Интерстиль, Омега-Л. 2008. 384 с.
9. Шлепочников А. С. К вопросу о классификации мер предупреждения преступности. Вопросы борьбы с преступностью. 1972. № 17. С. 6-10.

Л. Якубова,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

УДК 364.692-212-053.6:615.015.6

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОТИЧНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Автором статті проаналізовано ряд наукових праць з проблеми профілактики наркотичної залежності серед підлітків та зроблено висновки про її структуру. На основі матеріалів дослідження виділено основні причини та передумови залучення підлітка до наркотиків та охарактеризовано основні особливості здійснення заходів щодо профілактики наркологічних речовин у середовищі підлітків.

Ключові слова: профілактика, підлітки, соціальна робота по профілактиці наркологічних речовин серед підлітків.

The author of the article analyzes a number of scientific works inside the problem of preventing drug addiction among adolescents and makes conclusions about its structure. On the basis of the research materials, the main reasons and conditions for attracting a teenager to the drug are identified and the main features of the implementation of measures for the prevention of narcological substances in the environment of adolescents are characterized.

Keywords: prevention, adolescents, social work on the prevention of narcological substances among adolescents.

Україна - демократична та правова держава і тому повинна забезпечувати належні умови для нормального розвитку та життя усіх членів суспільства, особливо неповнолітніх. Питання виховання майбутнього покоління української держави, в сучасних умовах, є актуальним та потребує значної уваги. Зниження рівня життя, матеріальне та соціальне розшарування сімей, криза шкільної та професійної освіти, неорганізованість дозвілля неповнолітніх, не сформованість розуміння здорового способу життя, політична нестабільність та моральна розбещеність – це далеко не повний перелік проблем, які призводять до збільшення кількості учнів, які вживають наркотичні речовини.

Для успішної роботи соціального працівника у сфері профілактики наркозалежності, спочатку необхідно визначити сутність, причини та наслідки наркоманії. Аналіз психолого-педагогічної та соціальної літератури показує, що наукові дослідження, присвячені проблемам наркоманії, зокрема особливостям профілактики наркотичної залежності серед підлітків, стали предметом аналізу багатьох учених, зокрема С. Білогурова, В. Беспалько, С. Березіна, А. Градецького, О. Орешникової та ін.

Комітет експертів ВООЗ визнає наркоманію хворобою, якій притаманні два стани – залежність та звикання. Для реалізації дієвої профілактики їх необхідно розглянути більш детально.

Все масштабніше поширення наркоманії викликало напружені дискусії про природу наркоманії, причини і умови її поширення.

Вітчизняні дослідження щодо проблеми поширення наркоманії здійснювалися в площині відхиленої девіантної поведінки. Так відомий соціолог Р. Мертон, обґрунтовує наркоманію як форму ухилення від життєвих негараздів і конфліктів, що є результатом соціальної неупорядкованості, неблагополуччя, відчуження у бездушному суспільстві, відсутності сенсу життя.

Найбільш конфліктні відносини спостерігаються у підлітковому та молодіжному середовищі, коли молодь здійснює спроби пошуку сенсу життя та свого місця в ньому. Підлітки, які не отримують з тих чи інших причин позитивних емоцій, не знаходять підтримки та захисту в близьких їм людях, мають всі ознаки порушення процесу соціалізації, які призводять до формування внутрішньої готовності до вживання наркотиків. Психологічна готовність до вживання наркотичних речовин визначається особистими переконаннями, тиском групи і авторитету або ж демонстративним протестом проти думки оточуючих, прагненням до самоствердження, зняттям емоційного напруження.

Проводячи характеристику наркозалежних осіб, Е. Бабаян та М. Гонпольській відзначають моральну незрілість їх особистості, яка і провокує у них прагнення вживати наркотичні засоби і проявляється в наступних симптомах:

- відсутність суспільно-політичної активності і соціально значимих установок;
- негативне ставлення до навчання й низький освітній рівень;
- вузьке коло і нестійкість інтересів, відсутність захоплень і духовних запитів;
- невизначеність у питаннях професійної орієнтації, відсутність установки на трудову діяльність;
- втрата «перспективи життя», втрата бачення шляхів розвитку своєї особистості;
- дефіцит мотивації поведінки, відхід від відповідальних ситуацій і рішень. [1, с. 26]

В розвитку наркоманії велике місце належить механізмам соціального контролю, до яких належать суспільство, мікросередовище (сім'я, друзі, коло знайомих, професійне оточення). Ослаблення цього контролю веде до розповсюдження наркоманії.

Не можливо не звернути уваги на те, що коли в державі відбуваються важкі, переломні часи це призводить до трансформації системи цінностей, яка часто характеризується спотворенням цієї системи і призводить до збільшення чисельності наркозалежних осіб.

У ряді випадків вплив мікросередовища, тобто найближчого оточення індивіда, куди, безумовно, включаються батьки та близькі родичі з індивідуально властивими соціально-психологічними характеристиками, є основним чинником у генезі наркологічної залежності. Тут слід виділити декілька нових факторів: низька ступінь

релігійності суспільства; зміна «системи цінностей» призводить до зниження авторитету старшого покоління; не достатня інформованість батьків у питаннях формування антинаркотичних установок у свідомості дітей; алкоголізм батьків; неправильне виховання.

Аналіз наукового доробку вітчизняних вчених дозволяє нам виділити кілька типів неправильного виховання, які можуть послужити причиною залучення підлітка до наркотиків:

- «гіпоопіка, або гіпопротекція, – проявляється фактично відсутністю виховання, батьки відгороджуються від контактів з дитиною, займаються особистими справами;
- гіперопіка - надмірне піклування батьків про свою дитину, бажання вберегти його від усіх небезпек;
- домінуюча гіперпротекція – надмірна увага і задоволення всіх бажань дитини;
- надмірно суворе або навіть деспотичне виховання, пред'явлення непосильних дитині вимог» [4, с. 243].

На основі аналізу праць В.Безпалько, ми узагальнюємо причини та передумови споживання наркотиків. Ними виявились:

- індивідуально-психологічні: неможливість реалізації своїх здібностей, спроба нейтралізувати негативні емоційні переживання, наслідування більш авторитетних однолітків, протестні реакції чи деструктивна поведінка, цікавість;
- конституційно-біологічні, до яких належить генетична схильність, затримка фізичного розвитку, спадкоємна схильність до психологічних, наркологічних захворювань;
- традиційно-культурологічні, що включає споживання наркотичних речовин як данину традиції певної культурної приналежності чи проживання на відповідній території;
- соціальні, викликані кризою в ідеологічній, духовній, економічній, законодавчій сферах, що в сукупності призводить до втрати життєвих орієнтирів і традицій, руйнування моральних та поведінкових норм, негативної самоідентифікація особистості, панування цинічних стереотипів і соціальної несправедливості;
- медичні – вживання психоактивних речовин за призначенням лікаря внаслідок отримання травм [2, с.58].

Немає жодного органу, жодної системи організму, жодної сфери біологічної та соціальної життєдіяльності людини, які не піддавалися б згубній дії наркотику, не страждали б від нього, руйнуючись в більшій чи меншій мірі. Одні порушення в організмі носять функціональний характер і можуть усуватися порівняно легко, інші ведуть до органічних уражень, до виведення з ладу найбільш важливих систем життєзабезпечення.

При формуванні наркомана відбувається трансформація особистісної структури, з'являються психопатологічні риси характеру. У людей, які почали вживати наркотики у період становлення особистості (в підлітковому віці) протягом 2-5 років формуються стійкі патологічні особистісні зміни, їх поведінка стає психопатоподібною, часто поєднується з антисоціальними та асоціальними діями.

На даний момент розвитку суспільства можна виділити кілька основних підходів щодо профілактики наркоманії.

Це розповсюдження інформації про шкоду наркотиків. Дана ідея є найбільш поширеним типом превентивних стратегій, що базуються на наданні часткової інформації про наркотики, їх шкідливість і негативні наслідки вживання.

Інформаційні програми мають ефект підвищення рівня знань учнів, але можуть дати лише поштовх до зменшення споживання наркотиків. Більшість цих програм не включають в себе завдання, спрямовані на реальну зміну поведінки, вони недостатньо інтенсивні і вельми короткострокові.

Крім того, це афективне (емоційне) навчання. Ідея цього напрямку концентрується на відчуттях та переживаннях індивіда, його навичках розпізнавати і керувати емоціями. Ще це напрямок заснований на ролі соціальних факторів. Превентивні стратегії, націлені на соціальні чинники, ґрунтуються на визнанні того, що вплив однолітків і родини грає важливу роль в цьому процесі, сприяючи або перешкоджаючи початку наркотизації. Даний підхід розглядається як відносно успішний, так як він досягає мети, запобігаючи або відсуваючи початок вживання наркотику. Описаний вище напрям заснований на формуванні життєвих навичок. Даний підхід базується на понятті зміни поведінки і використовує методи поведінкової терапії. Цей напрям заснований на зміцненні здоров'я. Основу даного підходу становить ідея, яка ґрунтується на розвитку життєвих навичок та компетентності у кожного члена суспільства з тим, щоб він міг регулювати фактори, що визначають здоров'я, а також змога втручання в навколишнє середовище, для посилення факторів, сприятливих для здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабаян Е.А., Гонпольскій М.Х. Наркологія. - Москва: Медицина, 2001. С. 190.
2. Беспалько В.В. Психологічні та соціальні проблеми дитячої і підліткової наркоманії. Практична психологія та соціальна робота. - Київ, 2004. №4. С. 57-59.
3. Бурлак В.В. Профілактика поширення наркозалежності серед молоді: Навчально-методичний посібник. — Київ: Герб, 2008. С. 224.
4. Рідкодубська Г. А. Курс лекцій з дисципліни «Соціальна робота з дітьми та молоддю». Хмельницький: ХНУ, 2009. 308 с.

ВИБРАНІ ПИТАННЯ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

В. Безух,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

А. Солонська,

асистент кафедри соціальної роботи,

соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 376-056.264-053.4:37.091.33-027.22

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з проблеми формування ігрової діяльності дітей дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення. Визначено сутність поняття «загальне недорозвинення мовлення». Охарактеризовано особливості ігрової діяльності дітей дошкільного віку згідно трьох рівнів загального недорозвинення мовлення.

Ключові слова: ігрова діяльність, загальне недорозвинення мовлення, діти дошкільного віку.

Psychological and pedagogical researches on the problem of formation of play activity of preschool children with general underdevelopment of speech are analyzed in the article. The essence of the concept of "general underdevelopment of speech" is defined. The characteristics of play activities of preschool children according to three levels of general underdevelopment of speech are characterized.

Keywords: game activity, general underdevelopment of speech, children of preschool age.

Гра – це провідний вид діяльності дитини дошкільного віку. Гра відіграє важливу роль у формуванні мовлення дітей дошкільного віку. Це найближча та цікава для дитини діяльність, в якій вона може проявити себе та контактувати з навколишнім світом [4, с. 9]. На сьогоднішній день зростає кількість дітей, які мають порушення мовлення, а саме, загальне недорозвинення мовлення.

Виникнувши в ранньому віці на основі предметно-маніпулятивної діяльності, гра для дитини дошкільного віку стає творчою формою відображення навколишнього життя, де яскраво проявляються особливості дитячої уяви, мислення, активність та потреба у спілкуванні. Про це говорили такі вчені: Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець. Так, наприклад, Д. Ельконін, зазначав, що гра для дитини дошкільного віку виступає засобом пізнання світу, де вона розвиває свої фізичні та розумові здібності, пізнавальні процеси, креативність та вольові якості. На сучасному етапі

питанням взаємозв'язку гри та мовлення займалися такі вчені, як А. Бондаренко, В. Захарченко, Г. Григоренко, Л. Артемова, О. Сорокіна, О. Усова, Т. Маркова.

Проаналізувавши роботи різних науковців, можна дійти висновку, що граючись та виконуючи конкретні ігрові дії у дітей активізується мовлення. Над питаннями ігрової діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення працювали такі дослідники, як В. Глухів, Г. Косова, Р. Левіна, Т. Філічева, Ю. Гаркуша. Так, Р. Левіна акцентувала увагу на тому, що у них порушене не тільки мовлення, а й присутнє відставання у розвитку всіх психічних процесів. У них спостерігаються певні особливості в розвитку пам'яті, мислення, уваги, що явно впливають на ігрову діяльність [3, с. 445].

Ю. Рібцун зазначав, що діти із загальним недорозвиненням мовлення значно відстають від своїх однолітків з нормальним розвитком мовлення в точному відтворенні дій предметами та порушують послідовність дій в грі, викидаючи з неї основні частини. Для дітей з таким порушенням характерне зниження вербальної пам'яті, відставання в розвитку абстрактно-логічного мислення. Дошкільнятам з загальним недорозвиненням мовлення, у порівнянні з однолітками з нормальним розвитком мовлення, потрібно більше часу для включення в ігрову діяльність. Адже, у таких дітей в процесі гри можуть спостерігатися паузи, ігрова діяльність може виснажувати дошкільників з порушенням мовлення [5, с.78-80].

У своїх працях Х. Сайко та Ю. Шаблінська говорили про те що, діти із загальним недорозвиненням мовлення потребують значно більшого втручання дорослих в гру у порівнянні з дітьми з нормальним мовленнєвим розвитком. Це відбувається через те, що такі діти не можуть грати в колективі, в них не має стійкого інтересу до ігрової діяльності. Особливістю ігрової діяльності дітей з загальним недорозвиненням мовлення є труднощі спілкування з іншими дітьми під час гри, що свідчить про несформованість навичок комунікації і це яскраво проявляється в поведінці дошкільнят в момент гри. Дослідники, відзначали, що потрібно розвивати не тільки мовлення, але й працювати над ігровими та комунікативними навичками дітей із загальним недорозвиненням мовлення [6, с.465].

В. Калягін та Т. Овчіннікова вказували на те, що найбільша затримка в ігровій діяльності відбувається у дітей з I рівнем ЗНМ: дії дитини мають одноманітний наслідувальний характер, коли наприклад дитина, маніпулює з іграшкою, але при цьому не виконує з нею ігрові дії. Найчастіше всього дії з іграшкою у дитини, яка має таке порушення не мають розгорнутого характеру. В колективі діти з типовим мовленнєвим розвитком можуть триматися осторонь дітей з загальним недорозвиненням мовлення або виконувати допоміжні вторинні ролі та не вступати в словесний контакт. Також у дітей з I рівнем ЗНМ спостерігається порушення емоційного розвитку, тому гра для них проходить без задуму, а дії інших дітей часто бувають незрозумілі.

Взагалі, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) – складне мовленнєве порушення, при якому у дитини з нормальним слухом та інтелектом порушуються усі компоненти мовлення: фонетика, лексика, граматики, зв'язне мовлення. Мовлення – це

не лише найважливіший спосіб спілкування, але й засіб здобуття та акумулювання знань. Достатній рівень мовленнєвого розвитку є запорукою та своєрідним фундаментом для повноцінного психічного розвитку особистості [1, с.135].

Мовленнєве недорозвинення може бути виражене в різному ступені: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутого мовлення з окремими елементами лексико-граматичного та фонетичного недорозвитку. Загальне недорозвинення мовлення може спостерігатись при алалії, афазії, ринолалії, дизартрії, коли виявляється одночасно недостатність словникового запасу, граматичної будови і прогалини в фонетико-фонематичному розвитку. Під час переходу дитини з одного рівня на інший відзначається поява нових мовленнєвих можливостей, підвищення мовленнєвої активності, зміна мотиваційної основи мовлення та її наочно-смыслового змісту, мобілізацією компенсаторних функцій. Індивідуальний темп просування дитини визначається тяжкістю первинного дефекту і його формою.

Класифікацію проявів ЗНМ розробила Р. Левіна, яка виокремила три рівні:

I рівень (характеризується тим, що активний словник перебуває в зародковому стані, наявне белькотіння, звуконаслідування, невелика кількість загальноповживаних слів. Пасивний словник ширше активного, фразове мовлення відсутнє. Дитина може позначати різні дії, предмети одним словом, але різницю між ними намагається пояснити жестами. Діти розуміють інструкції, які їм пропонують та виконують відповідні дії).

II рівень (у дітей наявний побутовий словниковий запас, іменники, дієслова. Словник дитини збагачується за рахунок прикметників та прислівників. Присутні спроби зміни за родами, числами, відмінками, але вони невдалі. Наявне фразове мовлення, покращується розуміння мовлення, звуки значно поширені. Зв'язне мовлення знаходиться у зародковому стані. Діти вміють виконувати двоступневі інструкції).

III рівень (у мовленні дітей з'являється просте речення. Дитина не користується прикметниками у мовленні. Наявні помилки у граматичних формах, узгодженні слів між собою, у звуковимові. Проявляється не вміння поширювати речення, описувати. Діти плутають близькі за звучанням слова).

Для дітей з I рівнем ЗНМ характерна низька самостійна ігрова діяльність. Такі діти не вміють самостійно організувати ролі в сюжетній грі, їм потрібна допомога дорослого. Без дорослого у них можлива лише гра з деякими елементами сюжету, вона не є колективною, це гра поряд. Роль не визначає поведінку дитини, лише проаналізувавши її ігрову діяльність, можна зрозуміти, яку роль вона на себе взяла. У деяких випадках спостерігається використання предметів-заміслювачів. Під час гри діти з таким рівнем загального недорозвинення мовлення мало емоційні. Зміст багатьох ігор та правил для них недоступний. Під час дидактичних ігор діти часто забувають правила, гублять основну мету, їм потрібна допомога дорослого. Під час рухливих ігор діти також не виконують всі правила, що призводить до хаосу.

У дітей з II рівнем ЗНМ ігрова діяльність проявляється набагато краще. При II рівні ЗНМ діти вже вміють керувати власною ігровою діяльністю, дотримуватись зразка правил гри та грати відповідно до ролі. У дітей розширюється тематика ігор, збільшується тривалість гри та кількість ігрових дій. Переважно діти грають підгрупами. За правильної організації ігрового процесу, діти доводять гру до кінця.

Для дітей з III рівнем ЗНМ ігрова діяльність відповідає нормі, але є певні особливості, які пов'язані насамперед з порушеннями мовлення, які проявляються при виконанні ролей так як є мовленнєвий супровід. Найбільші труднощі у дітей цього рівня проявляються в словесних іграх та іграх з правилами, які передбачають великий словесний потік [2, с.145].

Підсумовуючи вище сказане, можна дійти висновку, що загальне недорозвинення мовлення досить складне порушення. Гра як провідний вид діяльності у дошкільному віці активно сприяє формуванню відсутніх мовленнєвих компонентів та корекції вже сформованих, але у дітей із загальним недорозвиненням мовлення вона має свої особливості. Та все одно гра не втрачає свого значення для розвитку особистості. Тож головною задачею логопеда є не тільки розвиток мовлення дитини, але й кропітка робота над ігровою діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник / А.М. Богуш, Н.І. Луцан. – Київ: Слово, 2008. – 187 с.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: Навч. Посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак. – К. : Знання, 2010. – 293 С
3. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / За ред. М.К. Шеремет. –К.: Видавничий Дім “Слово”, 2014. –672 с.
4. Немикіна Л. Гра-змагання як мета корекції мовлення учнів. Робота з першокласниками які мають загальне недорозвинення мовлення / Л. Немикіна // Початкова освіта. – 2009. –№ 41. –С.9–10.
5. Рібцун Ю. В. До проблеми вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ /Ю. В. Рібцун // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції: (23–24листоп. 2005 р.). – К., 2005. – С. 78–81
6. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення / Х. Я. Сайко, Ю. В. Шаблінська // Молодий вчений. – 2017. – №3. – С. 466-470

А. Бойко-Гагарін,

кандидат історичних наук, керівник сектору
Національного музею історії України

УДК 376-056.262:737

МОВОЮ НУМІЗМАТИКИ ДО НЕЗРЯЧИХ

В цьому повідомленні піде мова про вдосконалену розробку у галузі роботи із особами з вадами зору, що може бути використана в музеях. Суть тактильної моделі складається в багатократному збільшенні зображення монети, виконання основних її частин рельєфно, натомість написи на монеті (її легенду) наносити шрифтом Л. Брайля, передаючи кут нахилу літер так само, як і на монетах. На сьогоднішній день маємо 2 готові тактильні моделі монет, які допоможуть особам з вадами зору побачити перші монети Київської Русі та Кримського ханства. Відчувши кінчиками пальців рук окремі елементи збільшеної моделі, сліпі з дитинства змогли якісно та повноцінно уявити собі монети, прочитати легенду, зрозуміти її атрибути, символи влади і Християнства. Застосування нумізматичної тактильної моделі розширює едукативні можливості людей із особливими потребами, робить доступним розуміння та уявлення українських середньовічних монет для ширшої аудиторії.

Ключові слова: нумізматика, інклюзивна освіта, тактильні моделі, інклюзія у музеї.

This post will discuss the advanced developments in the sphere of work with visually impaired people that can be used in museums. The essence of the tactile model is in increasing several times the image of the coin, to execute its main parts in relief, instead to inscribe the inscription on the coin (its legend) in L. Braille script, passing the angle of inclination of the letters in the same way as on the coins. Today we have 2 completed tactile models of coins that will help people with visual impairments to see the first coins of Kievan Rus' and the Crimean Khanate. Feeling by the fingertips of individual elements of the enlarged model, the blind from childhood were able to qualitatively and fully imagine the coins, read the legend, understand its attributes, symbols of power and Christianity. The use of a numismatic tactile model enhances the educational opportunities of people with special needs, and makes the understanding and presentation of Ukrainian medieval coins accessible to a wider audience.

Keywords: numismatics, inclusive education, tactile model, inclusion in museum.

Сучасне музейне середовище неможливе без постійного вдосконалення та впровадження інновацій у систему комунікацій з відвідувачем [2], а також гнучкості у змінах економічного середовища [1]. В цьому повідомленні піде мова про вдосконалену розробку у галузі роботи із особами з вадами зору, що може бути використана в музеях. Це використання тактильних моделей, які не мають аналогів в сучасному музейному середовищі, за допомогою яких можливе проведення групової інтерактивної лекції на тему: «Українська нумізматика на дотик» [4]. Розробку захищено авторським правом та отримано патент на корисну модель, що зареєстрований в УкрДержПатент [5].

Ідея створення цієї тактильної моделі виникла під час аналізу результатів проведення інтерактивного заняття із сліпими та слабозорими дітьми, що проводилось із застосуванням справжніх монет та банкнот. Ми звернули увагу на те, що попри щирий захват та позитивні емоції, які сліпі діти отримали, торкаючись до справжніх давніх монет, максимального ефекту у пізнанні ними цих монет не відбувалось. Ефектом враження на дитину справляв лише фактичний вік монети, або її форма (груба, тонка, товста, кородована, або об'ємні монетно-вагові зливки гривні Київської Русі, монети у вигляді дельфінів в Ольвії, тощо). Враховуючи те, що написи та зображення на монетах є досить малими, тактильне сприйняття малюнків та написів на них для сліпих та слабозорих дітей є майже неможливим. Приходилось називати вголос зображення та зачитувати написи, що мало мінімальний результат для групи [4]. Аналогічно також було проведено заняття для дітей із захворюванням на аутизм [3].

Тому у нас виникла ідея адаптувати монети до їх вивчення сліпими людьми, створивши тактильні моделі. Суть тактильної моделі складалась в багатократному збільшенні зображення монети, виконання основних її частин рельєфно (зображення портретів, родових гербів чи гербів міст, панорам, малюнків і прикрас поля монети), натомість написи на монеті (її легенду) наносити шрифтом Л. Браїля, передаючи кут нахилу літер так само, як і на монетах, при тому сліпі могли торкатись моделі і читати шрифтом Л. Браїля, обертаючи монету у руці (Рис. 1). Зображення моделі було отримане шляхом створення абрису зображень монеті із заміною в графічному редакторі літер давньоруської та кримсько-татарської мови на сучасний шрифт Л. Браїля. Отримане векторне зображення було виготовлене за допомогою друку на 3-D принтері із використанням ABS-пластику, що приємний на дотик для тактильного сприйняття, а також безпечний з точки зору його хімічних та фізичних властивостей.

На сьогоднішній день маємо 2 готові тактильні моделі монет, які допоможуть особам з вадами зору побачити перші монети Київської Русі та Кримського ханства.

Вибір саме цих грошових знаків є не даремним, адже дає можливість розширити можливості для всіх категорій суспільства – дізнатись про беззаперечні свідчення прагнення українців до незалежності. Відвідувачі із вадами зору зможуть дізнатись про зародження власного монетного карбування в давньому Києві, а також карбування власних монет у Кримському ханстві, про національну символіку на них, історію їх виникнення та побутування, про роль власних грошових одиниць в історії України.

Всі зазначені тактильні моделі мають свої особливості, відрізняючись між собою властивостями, що також дозволять розширити легкість їх сприйняття.

Тактильна модель срібляника Володимира Великого виконана у форматі збільшеної монети із з'єднаних двох половин, що дозволяє бачити і читати її як справжню монету (Рис. 2).

Тактильна модель акче Кримського ханства, карбованої при першому кримському хані Хаджі I Гіреї, виконана інакшим чином (складається з трьох інформаційних блоків), зображуючи малюнок її сторін із арабським текстом та родовим гербом династії Гіреїв (тамги) у точному повторенні легенди оригінальних монет, в той час як

розшифрування написів на монеті подається шрифтом Л. Брайля між зображеннями аверсу та реверсу на одній площині. Це дозволяє відвідувачам ознайомитись із арабським письмом та прочитати його переклад і зрозуміти смисл написів на монеті (Рис. 3).

Експерименти із тактильного сприйняття нової моделі було випробувано на сліпих з дитинства людях, які до контакту із моделлю не цікавились нумізматиною і монетами взагалі, деякі лише поверхово уявляли про те, що першу монету на теренах України було відкарбоване від імені князя Володимира у Києві у кінці X століття, а нашим грошам вже більше 1000 років. Відчувши кінчиками пальців рук окремі елементи збільшеної моделі, сліпі з дитинства змогли якісно та повноцінно уявити собі монети Київської Русі, і прочитати монету, зрозуміти її атрибути, символи влади і Християнства, визнання князя Володимира Великого як володаря Русі.

Алгоритм групового заняття з тактильними моделями у музеї є наступним:

Вітання з групою;

✓ Окреслення інформації щодо типу приміщення проведення заняття та його опис (прямокутна чи кругла зала, наявність вікон, вітрин);

✓ Надання інформації про музейну установу, а також мети та теми поточного заняття, наголошення на використанні тактильних моделей та реплік монет;

✓ Розповідь про зародження власного монетного карбування в Київській Русі та Кримському ханстві;

✓ Ознайомлення відвідувачів із репліками монет для розуміння її фактури та розмірів, після чого проводиться ознайомлення із тактильною моделлю, що допомагає особам із вадами зору побачити нанесені на монетах зображення та прочитати тексти легенд лицьової та зворотної сторони монет, нанесені шрифтом Л. Брайля українською мовою;

✓ під час ознайомлення відвідувача із тактильною моделлю срібляника Володимира Великого, вказується на круговий обідок із крапок, а також окремі деталі портрету великого князя – його обличчя, вуса, німб, хрест та Євангеліє у руках як символів Християнства: складових частин та історію княжого родового знаку – тризубу, а також розшифрування та значення легенди: ВОЛОДИМИР НА СТОЛЕ, А СЕ ЕГО СРЕБРО, тобто що князь Володимир на престолі, а це його срібні гроші.

Під час ознайомлення із тактильною моделлю монети кримського хана Хаджі І Гірея відвідувачі отримують змогу ознайомитись із арабським текстом, нанесеним на монету, а також прочитати його переклад українською мовою шрифтом Л. Брайля. Для підкреслення особливостей та своєрідного колориту перших кримських срібних акче, відвідувачам може бути озвучене правильне читання легенди монети мовою оригіналу (кримсько-татарською) з перекладом: «DURIBE KYRK-YERI SENE 858 (цифри року читаються як sekiz yüz seksen sekiz) / AS-SULTAN UL-ADIL HADJI GIREI KHAN», тобто: «карбовано в Кирк-Йері в році 858-му / султан верховний Хаджі Гірей хан». Рік карбування вказаний за літочисленням Місячної Хіджри, що відповідає 1454 року за Григоріанським календарем.

✓ Відповідь на можливі запитання відвідувачів та супроводжуючих їх осіб;

✓ Прощання з групою.

Отже, практика застосування нумізматичної тактильної моделі розширює едукативні можливості людей із особливими потребами, робить доступним розуміння та уявлення українських середньовічних монет для ширшої аудиторії, розширює фізичні можливості людей, збільшує можливість пізнання, переводить візуальне сприйняття в тактильне.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко-Гагарін А.С. Музейний маркетинг / А.С. Бойко-Гагарін. – Науково-методичне видання. – Київ: «НАКККиМ», 2016. – 68 с.

2. Бойко-Гагарін А.С. Сучасні технічні засоби як допоміжний елемент комунікації європейського музею з відвідувачем. Всеукраїнська науково-практична конференція «Перспективні напрямки розвитку музейної справи та музеєзнавства в контексті європеїзації української гуманітаристики»: Матеріали / Упорядники Н. Терехова, О. Гураль, ред. – І. Чиркова. – Київ, 2018. С. 5-16.

3. Бойко-Гагарін А.С., Бухманська З.В. Досвід проведення занять з нумізматики для дітей з аутизмом // Матеріали Четвертої науково-практичної конференції [«Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи»], (27-28 вересня 2016 р., м. Київ). – Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. – Київ: «Талком», 2016. – С. 23-25.

4. Бойко-Гагарін А.С., Бухманська З.В. Досвід проведення інтерактивної лекції-заняття «НумізMATика на дотик. З історії грошового обігу України» для слабозорих відвідувачів у НМІУ // Зб.наук.пр. «Науковий вісник Національного музею історії України». – Випуск 1. – Частина 2. – Київ, 2016. – С. 299-302.

5. Пат. на корисну модель. Україна, МПК (2018.01). G09B 21/00. A99Z 99/00. Нумізматична тактильна модель монети / Бойко-Гагарін А.С.; заявник та правовласник Бойко-Гагарін Андрій Сергійович. – № UA 123579 U; зареєстровано 26.02.2018 р.

Ілюстрації



Рис. 1. Робота з тактильною моделлю.



Рис. 2. Тактильна модель срібляника Володимира Великого.



Рис. 3. Тактильна модель акче Хаджі І Гірея.

Ю. Бондар,
аспірант

Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

УДК 373.3.091.33-024.63

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті окреслено шляхи використання інтерактивних технологій з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів. Зокрема, досліджуються особливості побудови уроку, вимоги до його структури, застосування інтерактивних методів на різних етапах інтерактивного заняття в початковій школі.

Ключові слова: інтерактивне навчання, інтерактивні технології, освітній процес, початкова школа.

The article describes the ways of using interactive technologies in order to activate the educational and cognitive activities of younger students. In particular, the features of lesson design, requirements for lesson structure, the use of interactive teaching methods at different stages of interactive classes in elementary school are explored.

Keywords: interactive learning, interactive technologies, educational process, elementary school.

Розвиток сучасного суспільства потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам і був орієнтованим на особистість. У Законі України «Про освіту» зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових здібностей, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [1]. Відповідно, освітній процес має бути спрямований на формування в учнів інтересу до навчання, розвиток гнучкості мислення, пізнавальної активності, розкриття творчого потенціалу особистості.

Розв'язання цих проблем можливе завдяки широкому впровадженню інноваційних технологій, серед яких визначне місце посідають інтерактивні освітні

технології, оскільки слугують важливим засобом активізації навчально-пізнавальної діяльності, орієнтовані на реалізацію індивідуальних можливостей, пізнавальних інтересів та потреб особистості.

Теоретичні і практичні аспекти інтерактивного навчання представлені у працях К. Ушинського, В. Сухомлинського, учителів-новаторів Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших. Сьогодні ця проблема стала об'єктом досліджень таких науковців, як Р. Гуревич, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоева, які обґрунтовують необхідність застосування інтерактиву для посилення ефективності процесу навчання.

Мета дослідження – розкрити та обґрунтувати особливості застосування інтерактивних технологій в освітньому процесі початкової школи.

О. Кондратюк зазначає, що педагогічна технологія інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої кожен учень бере участь у колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесі навчального пізнання. Особливістю інтерактивних технологій є те, що це співнавчання, взаємонавчання, за якого учень і вчитель є рівноправними суб'єктами освітнього процесу [2, с. 6].

Погоджуємося із А. Солоднюк у тому, що інтерактивна взаємодія передбачає навчання у формі бесіди, діалогу використання рольових, дидактичних ігор, моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Учні вчать спілкуватися один з одним, критично мислити, приймати рішення [7, с. 162].

Слід наголосити, що інтерактивні форми і методи роботи в початковій школі широко використовують на уроках і в позаурочний час. Це дає змогу оптимізувати навчальний процес, доповнюючи його елементами творчості, дослідження, пошуку, порівняння фактів, що у свою чергу, допоможе учневі визначити власну точку зору.

Цікавою для нашого дослідження є класифікація інтерактивних технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів, розроблена О. Пометун, що складається з таких елементів:

- інтерактивні технології кооперативного навчання («Магічні драбинки», «Ротаційні (змінювані) трійки», «Два – чотири – всі разом», «Карусель», «Акваріум»);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання («Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи – вчуся», «Ажурна пилка», «Аналіз ситуації», «Дерево рішень»);
- технології ситуативного моделювання (симуляції або імітаційні ігри, «Спрощене судове слухання», «Громадські слухання»);
- технології опрацювання дискусійних питань (метод «Прес», «Займи позицію», «Зміни позицію», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу») [6, с. 33].

На переконання О. Кондратюк, важливими компонентами технології інтерактивного навчання є чіткі цілі навчання; структурований зміст навчання; інтерактивні форми, методи, прийоми організації навчальної діяльності учнів; засоби навчання, які відповідають поставленій меті та цілям навчання; розумові та навчальні

дії, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань; психолого-педагогічні умови, що забезпечують успішну реалізацію інтерактивної взаємодії [2, с. 6–7].

Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес початкової школи висуває певні вимоги до структури уроків. Так, інтерактивне заняття має складатися з 5 етапів:

- мотивація навчальної діяльності;
- оголошення та представлення теми й очікуваних навчальних результатів;
- надання необхідної інформації;
- інтерактивна вправа – центральна частина уроку;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку [6, с. 82].

Розглянемо їх детальніше. Так, мотивація навчальної діяльності має займати не більше 5 % уроку. Мета цього етапу – зосередити увагу учнів на проблемі та стимулювати їх до обговорення теми. На цьому етапі доцільно використовувати такі інтерактивні вправи як-от: «Вилучи зайве», «Криголам», «Скринька скарг», «Банани», «Мікрофон», «Роз'єднай слова» тощо. Етап оголошення і представлення теми очікуваних результатів передбачає забезпечення розуміння учнями змісту навчальної діяльності. На цьому етапі доречно використовувати такі інтерактивні вправи, як «Морський бій», «Дешифрувальник», які допоможуть визначити ключове слово уроку, зашифроване за допомогою цифр та літер.

Надання необхідної інформації займає приблизно 10–15 % часу. Під час повідомлення необхідної інформації потрібно віддавати перевагу таким інтерактивним вправам, як «Карусель», «Кути», «Діаграма Вена», «Гронування», «Кубування», «Системний оператор», «Інтерв'ю за три кроки» тощо. Центральна частина уроку – інтерактивна вправа, яка займає 50–60 % часу. Метою цього етапу є засвоєння навчального матеріалу та досягнення поставлених цілей. Реалізувати мету та цілі на цьому етапі уроку допоможуть «Ажурна пилка», «Читання з передбаченням», метод «Прес», «Обери позицію», «Навчаючи – вчуся».

Підбиття підсумків, рефлексія, триває приблизно 20 % від загального часу уроку і є найважливішою частиною інтерактивного уроку, яка передбачає формулювання висновків та встановлення взаємозв'язків між отриманими знаннями і тими, що знадобляться в майбутньому. На етапі рефлексії радять використовувати вправи «Крісло автора», «Абетковий суп», «Виграш у лотереї», «Трихвилинне есе» [3, с. 44–45].

Слід наголосити, що інтерактивні технології можна використовувати на всіх структурних етапах уроку. Зокрема, на уроках української мови для розвитку мовленнєвих умінь варто застосовувати інтерактивну технологію «Крісло автора». Учні за бажанням сідають у «крісло автора» і розповідають щось цікаве про себе, своїх рідних або якийсь епізод зі свого життя. Таке завдання розвиває мислення, мовлення й фантазію молодших школярів. Під час вивчення теми «Словникові слова» у 2 класі можна запропонувати учням інтерактивний метод «Кубування», який сприяє розвитку комунікативних навичок та співпраці. Дана інтерактивна вправа передбачає використання кубика із написаними на кожній грані вказівками. За сигналом учителя діти об'єднуються у групи за назвами квітів. Кожна група отримує завдання. Група

«Тюльпани» має скласти речення із словом «криниця», визначити його граматичну основу. Група «Підсніжники» – скласти словосполучення зі словом «криниця». Група «Конвалії» – дібрати спільнокореневі слова [5, с. 121].

Окрім цього для організації парної та групової роботи учнів на уроках математики можна використовувати дидактичні та рольові ігри: «Незнайко», «Знайди пару», «Віримо – не віримо», «Чарівний килимок». Під час вивчення теми «Знаходження значення виразів зі змінною» варто запропонувати учням рольову гру з елементами драматизації «Чарівна торбинка»:

«Чарівник. Чарівну торбинку маю.

В ній цукерки зберігаю.

Чому вона чарівна?

Бо кількість цукерок

Завжди одна!

Рівно 10 цукерок маю

І звіряток усіх пригощаю.

Підходьте ближче, не лякайтесь.

Солоденьким пригощайтесь!

Лисичка. Дуже люблю я цукерки смачні!

Дай мені дві, буду вдячна тобі.

Учитель. Дві цукерки Лиска з'їла.

Скільки ж в торбі залишилось?

Діти. 8 цукерок, бо $10 - 2 = 8$ » [2, с. 54].

Завдяки рольовому моделюванню діти намагаються діяти, як у реальному житті, оскільки імпровізація мотивує до навчання. Граючись, учні здобувають нові знання та зміцнюють уже набуті.

Важливим для нашого дослідження є висновки, зроблені Н. Леоновою, яка наголошує, що впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес початкової школи дасть змогу учням:

аналізувати та систематизувати інформацію, творчо засвоювати навчальний матеріал;

прислухатися та поважати думки інших людей;

моделювати і розв'язувати життєві ситуації, знаходити вихід із них, збагачуючи власний пізнавальний і соціальний досвід;

учитися будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне розв'язання проблеми;

розвивати навички самостійної роботи, проектної діяльності, виконання творчих робіт [4, с. 7].

Отже, вчителю необхідно активно використовувати інтерактивні технології в освітньому процесі школи першого ступеня, адже вони сприяють розвиткові логічного мислення учнів, креативності, фантазії, кращому засвоєнню теоретичного матеріалу,

розкриттю перед ними широких можливостей для розвитку здібностей, підсиленню навчальної мотивації та пізнавальної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту : Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Кондратюк О. М. Інтерактивні методи навчання у початковій школі. К. : Шкільний світ, 2011. 104 с.
3. Купцова Л., Седова О. Інтерактивні методи навчання у сучасній початковій школі : науково-практичний семінар для вчителів початкових класів. Початкова школа. 2019. № 3. С. 43–47.
4. Леонова Н. С. Інтерактивні технології навчання як засіб реалізації творчих здібностей. Професійна компетентність. 2013. № 4 (28). С. 2–7.
5. Міненок А. О. Дослідження актуальних питань розвитку творчих здібностей молодших школярів в педагогічній діяльності учителя початкової школи. Наука і освіта. 2014. № 8. С. 119–123.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: навч.-метод. посіб. К. : А.С.К., 2005. 192 с.
7. Солонюк А. П. Інтерактивне навчання як складова інноваційної діяльності школярів. Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: зб. наук. пр. 2012. Вип. 1. С. 161–163.

О. Гуренко,

доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи
та інклюзивної освіти

Бердянського державного педагогічного університету

УДК 373.091.64.043.2-056.2/.3:027.8

ДЕЙЗІ-БІБЛІОТЕКА ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ВАДАМИ ЗОРУ В ШКОЛІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

В статті розкрито поняття та аспекти інклюзивної освіти, сутність проблеми інклюзивного навчання дітей з вадами зору в початковій школі. Проаналізовано шляхи подолання перешкод і труднощів у розв'язанні проблем інклюзії. Розкрито поняття «DAISY (Digital Accessible Information System)». Визначено теоретичні й методичні засади використання дейзі-бібліотеки у навчанні дітей з вадами зору в інклюзивному освітньому процесі початкової школи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, дейзі-бібліотека.

The article describes the concepts and aspects of inclusive education, the essence of the problem of inclusive education of children with visual impairments in primary school. Ways to overcome obstacles and difficulties in addressing inclusion issues are analyzed. The concept of "DAISY (Digital Accessible Information System)" is revealed. The theoretical and methodical foundations of the use of the Daisy library in teaching children with visual impairments in the inclusive elementary school educational process are defined.

Keywords: *inclusive education, daisy library.*

13 листопада у день народження відомого французького тифлопедагога Валентина Гаюї (1754-1822) у світі відзначається Міжнародний день сліпих. В. Гаюї був не тільки засновником першої в світі школи-інтернату для сліпих (1784), але й розробив для них методику вивчення наук та оволодіння практичними ремеслами, а також запропонував шриффт для сліпих, вдосконалив спосіб книгодрукування, створив ноти, географічні карти тощо. Саме за цими книгами незрячі люди навчалися аж до появи тактильного шрифту Брайля.

Ця дата покликана привернути увагу людей до проблем тих, хто втратив зір і опинився у важких життєвих обставинах. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), в усьому світі понад 285 мільйонів людей страждають від порушень зору, з них 45 мільйонів незрячі. Приблизно 90% людей, які страждають від порушень зору, мешкають в країнах, що розвиваються. В Україні точної офіційної статистики щодо кількості людей з порушеннями зору немає. За неофіційними даними – це приблизно 100 тисяч людей, з них понад 10 тисяч – діти [10].

Першими розробниками теорії та методики навчання незрячих осіб в Україні стали інспектори та вчителі училищ для сліпих О. Андріяшев, В. Гандер, Л. Жабикіна, В. Зайончевський, К. Лейко, М. Маковський, П. Мельников, А. Мощенко, К. Пухтинський, Л. Свічина та інші. Сьогодні проблему спеціальної освіти дітей з вадами зору розробляють (А. Бурчак, В. Денискіна, В. Ковиліна, Г. Лабайчук, Ю. Войтюк, Є. Синьова, Л. Вавіна, С. Риков, Н. Малюхова, О. Радченко, Т. Гребенюк, Т. Дегтяренко, Т. Свирдюк та ін.).

Проте, як показує освітня практика, навчання й виховання дітей у спеціальному закладі освіти, по-перше, не задовольняє їхніх соціалізаційних потреб і, по-друге, не дозволяє реалізувати право на одержання якісної освіти за місцем проживання. Сьогодні альтернативною формою навчання дітей з психофізичними вадами, зокрема з порушеннями зору, є інклюзивна освіта.

На сьогодні вивчені окремі аспекти інклюзивної освіти: філософія та концептуальні аспекти інклюзивної освіти (В. Кремінь, В. Синьов, Н. Софій, Ю. Найда та ін.); особливості запровадження інклюзивного навчання в освітній простір закладів освіти (В. Бондар, Т. Гінетова, Е. Даніелс, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Ю. Найда, М. Сварник, Є. Синьова, Г. Сіліна, Н. Слободянюк, Н. Софій, О. Таранченко, П. Троханіс, Ю. Швалб та ін.); досвід навчання дітей з особливостями

психофізичного розвитку в інших країнах (А. Колупаєва, К. Кольченко, П. Таланчук та ін.).

Однак, ґрунтовного дослідження вимагає проблема інклюзивного навчання дітей з вадами зору в початковій школі. Інклюзія незрячих дітей – складний процес, який вимагає поєднання трьох компонентів: технічне обладнання, тактильні дидактичні матеріали, методики викладання. Тому використання дейзі-бібліотеки, на нашу думку, є ефективним методом навчання дітей з порушенням зору. «Дейзі» – це зручний формат, оскільки має функцію навігації аудійованою книжкою. Використання дейзі-книг дозволяє оптимально розв'язати питання забезпечення дидактичним матеріалом освітній процес дітей з вадами зору.

Мета статті – визначити теоретичні й методичні засади використання дейзі-бібліотеки у навчанні дітей з вадами зору в інклюзивному освітньому процесі початкової школи.

Сучасні зарубіжні та вітчизняні дослідники (А. Бівер, А. Колупаєва, Л. Оноко, Л. Покроєва, Н. Софій, В. Степанова, В. Шахненко, В. Шевченко, Л. Шипіцина та ін.) підкреслюють багатогранність проблем інклюзії, виділяють як її переваги, так і проблеми й перешкоди. Переваги проявляються у подоланні ізоляції вихованців; можливості отримання освіти за місцем проживання без відриву від сім'ї; орієнтації дітей з особливими потребами на здорових однолітків; реальній соціальній адаптації з раннього віку.

Науковці В. Бондар, А. Колупаєва, М. Малофєєв та ін. вказують на особистісне зростання всіх учасників процесу інклюзії [1; 5; 6]. Навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти, з одного боку, допомагає їм позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів і сегрегації, а з іншого – навчає інших дітей спілкуватися і працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття.

Проте існує багато причин, які гальмують включення дітей з психофізичними вадами у масові заклади освіти. На думку Л. Покроєвої, одним із гальмівних факторів інклюзії на сучасному етапі розвитку освіти є її стихійність, нерозуміння дійсної сутності. Часто стихійна інтеграція здійснюється з ініціативи батьків або вчителів початкових класів і трактується ними спрощено – як спільне перебування дітей з психофізичними вадами зі здоровими однолітками без створення спеціальних умов і надання фахової допомоги. Такі явища призводять до дискредитації самої ідеї спільного навчання, оскільки гальмують розвиток учнів, ускладнюють процес засвоєння ними знань, стимулюють формування негативних особистісних новоутворень невротичного та психотичного характеру [8, с. 5–9].

Цілком погоджуємося з автором, що до умов і шляхів подолання перешкод і труднощів у розв'язанні проблем інклюзії належать такі: правильне діагностування розвитку дитини та врахування її потенційних можливостей; психологічна підготовка дитини з особливими потребами та її батьків до навчання спільно з нормотиповими

однолітками; розробка методики інтеграції дитини залежно від виду дизонтогенезу; тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги; відповідна підготовка педагогів закладів загальної середньої освіти; створення спеціальних умов у класі, школі; підготовка учнів класу до взаємодії з дитиною з особливими потребами; супровід інклюзивного учня фахівцем-дефектологом, надання дитині кваліфікованої корекційної допомоги; забезпечення комплексного медико-психолого-педагогічного супроводу [3, с.8-9].

Сьогодні школа з інклюзивним навчанням здійснює активний пошук та впровадження ефективних шляхів соціальної взаємодії дітей з вадами зору із їхніми однолітками. Розвиток пізнавальної діяльності дитини зі зниженим зором, базуючись на попередніх її формах (предметно-практичній та ігровій), найбільшого розвитку набуває в навчальній формі під час занять. Формування найперших навичок навчальної діяльності у незрячих та слабозорих дітей є тривалим і складним процесом. Особливості розвитку попередніх видів діяльності, зниження пізнавальної активності в дошкільному віці відбиваються на формуванні у дитини готовності до навчання в школі. Так, спочатку навчання в закладі дошкільної освіти ще є несвідомим процесом, який обслуговує потреби інших видів діяльності і має не навчальну мотивацію. Коли незряча дитина починає діяти із зацікавленістю до розумової діяльності і у неї з'являється активне ставлення до об'єктів вивчення, це свідчить про виникнення елементарних пізнавальних і навчальних мотивів.

Розглядаючи психологічні особливості навчальної діяльності дітей з порушеннями зору, так само як і зрячих, виділяються такі її компоненти: організаційно-вольовий, мотиваційний, когнітивний. На думку Л. Сековець, Л. Ремезової, І. Корнілової, М. Леушевої, організаційно-вольовий компонент навчальної діяльності є найважливішим у корекції такого відхилення при порушеннях зору, як зниження пізнавальної активності. Саме активність незрячої дитини в пізнанні, вміння добиватися результатів, не зважаючи на значні труднощі практичного виконання діяльності, забезпечують її успішність. Навчальна мотивація при виконанні завдання має місце у всіх дітей, але її стійкість у сліпих і слабозорих дітей нижча.

У самому процесі навчання сліпі та слабозорі діти відчувають ускладнення, пов'язані із протіканням когнітивних процесів: низькою продуктивністю навчання внаслідок відволікання, незібраності; ускладненнями із довготривалим запам'ятовуванням, абстрактним мисленням, структуруванням власних знань; недостатньою результативністю практичної мануальної діяльності (ліплення, конструювання, малювання, аплікація).

Проте, спостереження та дослідження таких тифлопсихологів, як Г. Недлер, Г. Челпанов та ін., засвідчують наявність у таких дітей досить розвиненого вербального інтелекту, який вони не можуть використати в практичній діяльності через недостатність сенсорного досвіду. При гарній інформованості про довкілля цим дітям

буває важко самостійно сформувані поняття. Вербалізований інтелект сліпих та слабозорих дітей є наслідком не лише порушень сенсорного сприймання, але і наслідком особливостей емоційного розвитку, оскільки порушення зору його збіднюють, а це в свою чергу відбивається на розвиткові інтересу до матеріалу, який вивчається, і на якості засвоєння знань.

Відносно високі вербально-інтелектуальні здібності сліпих та слабозорих дітей спостерігаються вже в дошкільному віці, але зважаючи на вищезазначені особливості їх пізнавальної діяльності, їх розвиток вимагає відповідного змісту і спрямованості корекційної роботи [2].

За дослідженням науковців (Т. Головіна, М. Земцова, О. Зотов, Ю. Кулагін, О. Литвак, М. Лур'є, О. Подзолкіна, І. Солов'йов, Л. Солнцева, В. Феоктистова, Н. Царик та ін.), при глибоких порушеннях зору весь процес засвоєння знань має особливості: сприймання матеріалу залежить від самого його характеру, від психофізичних можливостей дитини (в нашому випадку в значній мірі залежить від стану зору та часу його порушення), та від того, як цей матеріал викладається, які методи використовуються, яких принципів дотримується педагог у своїй роботі.

Процес первинного ознайомлення з матеріалом, включаючи його зорове сприймання, відрізняється фрагментарністю, у дитини порушується повнота огляду, спостережливість. У зв'язку із цим виникають труднощі у формуванні цілісного синтетичного образу [9].

Сліпі та слабозорі діти в навчанні широко користуються системою наочно-умовних позначень (готовими схемами і малюнками, різною символікою тощо). На старших ступенях навчання безпосередньо чуттєві форми пізнання звужуються за рахунок розвитку мисленневих операцій: логічної інтерпретації фактів, аналізу і синтезу, порівняння, систематизації, розвитку прийомів абстрагування і мисленневої конкретизації суджень, висновків та ін. Враховуючи вищезазначені особливості засвоєння знань сліпими і слабозорими дітьми, в навчальних планах збільшені строки навчання, введені спеціальні заняття з просторової орієнтації, корекції мовлення, ознайомлення з довкіллям, розвитку дотикового та зорового сприймання, соціально-побутової орієнтації та ін.

За даними досліджень В. Єрмакова для підбору, побудови та реконструкції зображень для сліпих і слабозорих розроблені спеціальні методики, що враховують зорові й чуттєві можливості дітей. У тих випадках, коли при зниженому зорі звичайна корекція аметропії неефективна, використовуються спеціальні оптичні, телевізійні, світлотехнічні засоби. До оптичних засобів корекції відносяться різного роду лупи (ручні, опорні, стаціонарні), окуляри (мікроскопічні, телескопічні, гіперокулярні), монокуляри і біокуляри, проекційні збільшувальні апарати. Всі ці засоби можуть бути використані для зорових вправ на близькій або далекій відстані. Також використовуються телевізійні збільшувальні пристрої для слабозорих, що дозволяють отримати шестидесятикратне збільшення.

Для незрячих осіб розроблені різні по складності технічні пристрої і пристосування: прості пристосування для заведення нитки в голку, тростини для забезпечення можливості самостійного пересування, грифелі та прилади для ручного письма за системою Л. Брайля.

Розуміючи, що друк шрифтом Брайля є дорогим, О. Потимко (виконавчий директор Львівського обласного осередку ВГО «Українська спілка інвалідів – УСІ» [7] й керівник Ресурсного центру освітніх інформаційних технологій для осіб з особливими потребами при Львівській політехніці (далі – Ресурсний центр, РЦ)), а також Н. Щербань (головний редактор об'єднаної редакції періодичних видань Українського товариства сліпих «Заклик») у 2014 році почали створювати першу українську «дейзі-бібліотеку» у співпраці зі шведською академією «Свефі».

«DAISY» (Digital Accessible Information System – цифрові доступні інформаційні системи) – це спеціальний формат аудіокниг, який характеризується високим ступенем стискання (на одному CD вміщується до 90 годин звучання), захистом від копіювання, і, головне, структурованою розміткою та зручною навігацією. Формат дейзі дозволяє незрячому користувачеві швидко знайти в аудійованій книзі потрібний розділ, сторінку, абзац, фразу і т.д. Формат дейзі дозволяє поєднувати різні способи подання книги. Дейзі-книга може містити як звичайний текст, так і аудіодоріжку, ілюстрації, відеоряд.

Дейзі-книга відрізняється від книги у форматі mp3 деякими функціями. Насамперед, це швидкий пошук потрібного елемента видання: дитина, натиснувши кілька клавіш, може знайти те, що їй потрібно – сторінку, малюнок, завдання, будь-який елемент. Дейзі-плеєри мають два безкоштовні програмні аналоги. Один з них – це програма для мобільного телефону Daisy Reader для Android. Нині багато незрячих користується сенсорними телефонами, вони всі озвучені. Друга – це програма FS Reader для комп'ютера, яка автоматично встановлюється з інсталяцією програми JOS, що повністю озвучує комп'ютер незрячому.

Щоб облаштувати робоче місце незрячого/слабозорого читача необхідні наступні матеріали: комп'ютер з програмами екранного доступу – програмами екранного доступу (Jaws, NVDA, Magic), брайлівський дисплей, відео збільшувач, дейзі-плеєр або програма PRS.

Розкриємо дидактичні функції цих матеріалів. Наприклад, за допомогою комп'ютера незрячі користувачі можуть самостійно набирати й читати тексти (з розширенням doc, txt, rtf), користуватися мережею Інтернет, слухати аудіокниги. Незрячий користувач працює на ПК без допомоги монітора, усю інформацію він сприймає виключно через слухові аналізатори завдяки спеціальним голосовим програмам. Програми екранного доступу поділяють на два типи – голосові (для повністю незрячих) і збільшувальні (для користувачів з залишком зору). Голосові програми (Jaws, NVDA) при натисканні клавіатури комп'ютера вголос відтворюють кожен набрану літеру, речення, текст. Програми для збільшення зображення на екрані

(Magic) можуть інтенсивно збільшувати розмір літер (до 64 разів); для користувачів з дуже незначним залишком зору програми для збільшення мають також додатковий голосовий супровід. Відеозбільшувач – пристрій, який замінює лупу, але має функцію освітлення, збільшення літер та заміни кольору читального поля. Відеозбільшувач розміщується над текстом книги, газети тощо, завдяки роликовій поверхні він легко пересувається читальним полем праворуч або ліворуч. Дейзі-плеєр або програма PRS використовуються для створення та прочитування книг у форматі дейзі. Плеєр має низку додаткових функцій – розпізнавання текстових документів, доступ до мережі Інтернет та ін.

Аналіз педагогічної теорії й практики свідчить про те, що навчання дітей базується на наступних загальнодидактичних принципах: науковості, поетапності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, індивідуального та диференційованого підходу. Однак, їх реалізація в інклюзивному закладі освіти, на думку Н. Дятленко, О. Патрикеевої, Н. Софій, О. Таранченко, Б. Тупоногова та ін., має особливості, пов'язані із психологічними своєрідностями пізнавальної діяльності сліпих та слабозорих дітей [4].

Розкриємо суть окремих принципів у контексті інклюзивного навчання дітей з вадами зору в початковій школі. Так, згідно із принципом корекційно-розвивальної спрямованості освітнього процесу, основним у розвитку та навчанні сліпих та слабозорих дітей є нормалізація порушених зв'язків і відношень з оточуючим світом. Для здійснення корекційного впливу на пізнавальну діяльність молодшого школяра з порушеним зором вчитель повинен враховувати, як проявляються його пізнавальні можливості і особливості їх розвитку, особливості зорового сприймання дитиною об'єктів зовнішнього світу з тим чи іншим очним захворюванням, зв'язки, відношення, типи взаємодії дитини з оточуючим світом. Відповідно до цього необхідно підбирати й дейзі-матеріал як у форматі дейзі-книги, так і дейзі-мультфільмів. Реалізація принципу міцності засвоєння знань, вмінь та навичок, передбачає створення спеціальних умов для корекції недоліків процесів збереження інформації у дітей з вадами зору, а також її адекватного відтворення. Принцип індивідуального та диференційованого підходу передбачає вміння розуміти не лише індивідуальні й типові для різних категорій учнів навчальні можливості, але й ті проблеми, які стоять на перешкоді їх реалізації, зокрема, проблеми, пов'язані з поганим зором.

На нашу думку, використання «Дейзі-бібліотеки» як засобу навчання дітей з вадами зору є доцільним у межах вивчення всіх предметів та у позанавчальний час. Наприклад, за допомогою методу прослуховування дейзі-книги або перегляду дейзі-мультфільму в словник незрячих дітей вводяться слова, що означають назви предметів, речей, явищ, дій, якостей, ознак, властивостей предметів, викликається у дітей інтерес до різних типів монологічних висловлювань: розповіді, опису, міркування. Здійснюється підготовка незрячих дітей до самостійної розповіді. Таким чином в учнів викликається бажання переказувати зміст добре знайомих творів, казок за допомогою

навідних запитань, відтворюючи послідовність подій і якнайточніше передаючи мовлення персонажів. На нашу думку, для розвитку мовлення та спілкування сліпих та слабкозорих учнів початкової школи особливе значення має засвоєння ними рідної мови, формування усного мовлення та опанування невербальними засобами спілкування.

Отже, підсумовуючи все зазначене вище, можна стверджувати, що використання дейзі-бібліотеки в початковій школі з інклюзивним навчанням сприятиме ефективній соціалізації дітей з вадами зору, активізації їх пізнавальної діяльності, формуванню й розширенню словника, формуванню уяви тощо. Дейзі-бібліотеку доцільно використовувати в навчальний та поза навчальний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2-5.
2. Вакулюк О. П. Особливості формування знань та вмінь у дітей з глибокими порушеннями зору [Електронний ресурс] / О. П. Вакулюк. – Режим доступу: <http://ua-referat.com>
3. Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал. – Випуск № 1. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2013. – 181 с
4. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О. О., Дятленко Н. М., Софій Н. З., Найда Ю. М. Під заг. ред. Шинкаренко В. І. – К.: ТОВ «Видавничий дім “Плеяди”», 2013. – 100 с.
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А. А. Колупаєва. – К.: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.
6. Малофеев Н. Н. Реабілітація средствами образования: социокультурный анализ современных тенденций / Н. Н. Малофеев // Дети с ограниченными возможностями: Проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: [хрестоматія по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калиникова]. – М.: ГНОМ и Д., 2001. – С. 77-84.
7. Офіційний сайт Львівського обласного осередку ВГО «Українська спілка інвалідів – УСІ»: www.openlife.lviv.ua!
8. Покроєва Л. Д. Сучасні тенденції та проблеми освіти дітей з особливими потребами в Україні / Л. Д. Покроєва // Джерело педагогічних інновацій. Інклюзивна освіта: Науково-методичний журнал. – Випуск № 1. – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2013. – С. 5-9.
9. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: «Полиграф сервис», 2000. – С. 16-18.
10. Укрінформ <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2342803-svit-vidznacae-miznarodnij-den-slipih.html>

С. Жейнова,

старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки
та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

Т. Ларцева,

здобувач вищої освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького

УДК 376-056.264-053:793.7

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВИМОВНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ

Автор статті зазначає, що проблема формування фонематичних процесів у дітей із порушенням мовлення є однією з найпоширеніших у логопедії. Вона охоплює виховання культури мовленнєвого слуху, вироблення вмінь розпізнавати певний звук у слові, аналізувати звуковий склад слова. Подолання фонетико-фонематичного недорозвинення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мови і фонематичного недорозвинення. В процесі роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення доцільно застосовувати ігри та вправи, які не лише сприятимуть захопленості діяльності, а й розвитку мовлення, фонематичних процесів, пізнавальної сфери та збагаченню словникового запасу дитини.

Ключові слова: фонематичний слух, дошкільник, недорозвинення мовлення, дидактична гра.

The author of the article notes that the problem of forming phonemic processes in children with speech impairment is one of the most common in speech therapy. It encompasses cultivating a culture of speech hearing, developing the ability to recognize a particular sound in a word, to analyze the sound composition of a word. Overcoming phonetic-phonemic underdevelopment is achieved through purposeful logopedic work on correction of the audio side of speech and phonemic underdevelopment. When working with children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech, it is advisable to use games and exercises that will not only promote enthusiasm for the activity, but also the development of speech, phonemic processes, cognitive sphere and enrichment of the child's vocabulary.

Keywords: phonemic hearing, preschooler, underdevelopment of speech, didactic game.

Одним із основних завдань навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти є підготовка дітей до навчання у школі. Необхідним для розв'язання цього завдання є формування мовлення дошкільників, бо повноцінне оволодіння мовленням є передумовою всебічного розвитку особистості дитини. Початковим етапом опанування грамоти є засвоєння вміння здійснювати звуковий аналіз слів. Щоб

безпомилково визначити звуковий склад слова, дитина повинна оволодіти дією виділення окремих звуків слова, співвідносячи їх з узагальненими звукотипами – фонемами, а також визначати їх послідовність та кількість.

Проблема формування фонематичних процесів у дітей із порушенням мовлення є однією з найпоширеніших у логопедії. Вона охоплює виховання культури мовленнєвого слуху, вироблення вмінь розпізнавати певний звук у слові, аналізувати звуковий склад слова. Подолання фонетико-фонематичного недорозвинення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мови і фонематичного недорозвинення. Система навчання і виховання дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням включає корекцію мовного дефекту і підготовку до повноцінного навчання грамоті. Ознакою фонематичного недорозвитку є незавершеність процесу формування звуків, які відрізняються дрібними артикуляційними чи акустичними ознаками. Сформовані фонематичні процеси – це запорука чіткої вимови звуків, правильної складової структури, успішного вивчення правил.

Проблемі дослідження формування вимовної сторони мовлення у дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвиненням особливу увагу приділяли О. Гвоздєв, О. Мастюкова, Т. Філічева, М. Фомічова, М. Хватцев, Н. Чевельова, Г. Чіркїна та інші. За дослідженнями різних авторів країн Європи та СНД порушення звуковимови спостерігається у 17 – 42% дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника. Так, за даними професора М. Ханемана (Майнський університет) за останні п'ять років ці показники зросли більше, ніж на 20%. Через відсутність вітчизняних корекційних програм, учителі-логопеди використовують російські системи навчання та виховання дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, які охоплюють старший дошкільний (Т. Філічева, Г. Чіркїна) та молодший шкільний вік (Г. Каше, Л. Спірова, А. Ястребова). Дослідження М. Швачкіна доводять, що фонематичне сприймання всіх звуків завершується до кінця другого року життя. Ступені вираження фонетико-фонематичного недорозвинення охарактеризували такі вчені як Г. Каше, В. Коноваленко, С. Коноваленко, Т. Філічева, Г. Чіркїна та інші. О. Янківською розроблена система ігор для розвитку мовлення дітей. Педагог стверджує, що кожна гра має збагачувати мовлення дітей формувати правильну звуковимову.

Більшість науковців, що вивчали особливості мовленнєвого розвитку дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (Н. Жукова, Г. Каше, Р. Левіна, О. Мастюкова, А. Нікашина, Л. Спірова, В. Тарасун, Т. Філічева, Г. Чіркїна, А. Ястребова) неодноразово вказували на їх труднощі в оволодінні навичками усного зв'язного мовлення. Однак спеціальним дослідженням зв'язного мовлення дітей зазначеної категорії автори не займалися. Найчастіше, характеристика порушень при фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення в спеціальній літературі зводилась до детального опису провідного дефекту – недорозвинення фонетико-

фонематичної сторони мовлення (О. Жильцова, Т. Туманова, Г. Чіркїна, А. Ястребова та інші).

У педагогічній спадщині Є. Водовозової значне місце посідають питання виховання правильної звуковимови дітей. На її думку, першочергове місце тут належить зразковому мовленню оточуючих, яке наслідує дитина. Автор зазначала: «Якщо мати неправильно розмовляє, заїкається, або має якісь недоліки загалом у вимові слів чи звуків, здебільшого ті ж недоліки прищеплюються й дитині». Цінним методом розвитку фонематичного слуху в дітей раннього віку автор називає ігри з лялькою. З дітьми від чотирьох до шести років вона радила використовувати усну народну творчість (загадки, прислів'я, потішки, народні пісні), що також розвиває слух та правильну звуковимову. Слідом за С. Русовою, Є. Водовозова радить вихователям і батькам, використовуючи гру, учити дітей прислуховуватися до звуків природи, шумів, музичних звуків з метою розвитку фонематичного слуху.

В останні роки більшість науковців (О. Мастюкова, Т. Філічева, Р. Чіркїна,) до системи роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвиненням радять активніше додавати заняття з розвитку мовлення, які забезпечили б закріплення вже опанованих та стимулювали б до правильного використання в мовленні деяких нових граматичних категорій, а також сприяти розвитку фонетико-фонематичної сторони мовлення за допомогою вправ та дидактичних ігор.

Головною метою статті є висвітлення особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей дошкільного віку, які мають вади мовлення, та етапів, методів і прийомів корекційної роботи з такими дітьми. Якщо в дитини мовленнєве звукорозрізнення несформоване, вона сприймає (запам'ятовує, повторює, пише) не те, що їй сказали, а те, що вона почула. Дидактична гра відіграє важливу роль у формуванні звукової культури мовлення дітей дошкільного віку. Тому, що вона може бути одним із провідних засобів виховання звукової правильності мовлення дітей дошкільного віку. Мовні ігри допомагають ефективно розвивати фонематичний слух, закріплювати правильну вимову, виховувати плавність мовлення, тренувати мовне дихання та м'язи органів мовлення. Недостатність фонематичних процесів проявляється особливо яскраво в школі під час навчання письма і читання, які звичайно сприяють оптимальному перебігу процесу навчання взагалі. Діти повинні засвоїти обсяг основних знань, умінь і навичок, що необхідний для успішного навчання в загальноосвітній школі. Не випадково і фахівці, і батьки приділяють багато часу розвитку фонематичних процесів. Але не завжди ця робота відбувається легко і успішно, особливо в дітей із мовленнєвими порушеннями.

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами унаслідок дефектів сприйняття і вимови фонем. До цієї категорії відносяться діти з нормальним слухом і інтелектом. Фонематичний слух – здатність чути та виділяти кожний окремий звук серед інших звуків слова, вміння аналізувати звукову форму

слова за допомогою їх внутрішнього промовляння, сприймання членороздільної вимови, здатність розрізнявати й відтворювати усі звуки рідної мови співвідносно з фонетичною системою мови [1, с.271-272]. Мовлення дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням характеризується неправильною вимовою звуків: пропусками, спотвореннями, замінами. При цьому дитина той самий звук може замінювати різними звуками: «лука» – рука, «ковово» – корова тощо. В низці випадків дитина може правильно вимовляти ізольований (окремий) звук, а в самотійному мовленні замінювати, спотворювати його. Кількість порушених звуків у дитини з фонетико-фонематичним недорозвиненням може бути досить значною – до 16-20. Таке порушення звуковимови у дітей безпосередньо зумовлене несформованістю у них фонематичного слуху.

Поряд з порушеною звуковимовою у дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням спостерігаються помилки в складовій структурі слова і звуконаповненості. Нерідко в окремих дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням спостерігаються труднощі у вимові слів зі складною складовою структурою і в збігу приголосних, а також речень, що складаються з подібних слів (це стосується насамперед незнайомих і важких слів). Корекційний вплив у цих групах має здійснюватися відповідно до спеціальної програми навчання і виховання дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням, розробленої окремо для кожної групи. В процесі навчання дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням в умовах спеціального дитячого садка вирішують такі завдання: сформувати у дітей фонетичну систему мови, тобто уточнити і закріпити вимову збережених звуків, а також виправити вимову порушених звуків; розвивати у них повноцінний фонематичний слух і сприймання, тобто за допомогою спеціальних прийомів навчити дітей розрізняти звуки на слух, запам'ятовувати і відтворювати ряди звуків і складів; сформувати навички звукоскладового аналізу і синтезу, тобто вміння ділити слова на склади і звуки, послідовно аналізувати їх, проводити зворотні операції: складати склад зі звуків, а слово – зі складів (синтез); на основі аналітико-синтетичної діяльності забезпечити засвоєння дітьми деяких елементів грамоти [3, с.74-76]. Щоб подолати мовленнєві порушення у дітей, логопеду потрібно обирати такі методи та прийоми роботи, щоб дитина раділа своїм успіхам, прагнула розмовляти правильно. У своїй роботі надзвичайне значення надаємо грі, де діти є активними учасниками. Велике значення має використання наочності, адже мислення у дітей наочно-образне.

Роботу з розвитку у дітей фонематичних процесів умовно можна поділити на шість етапів:

- упізнавання немовленнєвих звуків;
- розрізнення звукокомплексів і звуків за висотою, тембром голосу, розрізнення однакових слів і фраз;
- розрізнення слів, близьких за звуковим складом;
- диференціація складів;

- диференціація фонем;
- розвиток навичок елементарного звукового аналізу [2, с.58].

На першому етапі під час дидактичних ігор і вправ виявляють у дітей здатність упізнавати і розрізняти немовленнєві звуки. Ігри: «Коробочки, які шумлять»: у коробочки можна насипати пісок, крупу, горох, покласти гудзики. Паперові кульки тощо. «Чудо звуки»: прослухати з дітьми аудіозаписи природних звуків: шум дощу, дзюрчання струмка, шум лісу у вітряний день, морський прибій. Можна ускладнити цю гру, коли дитині потрібно назвати, що звучало, та підібрати відповідну картинку або іграшку. Про правила гри треба заздалегідь домовитися.

На другому етапі, коли діти навчаються розрізняти немовленнєві звуки, переходимо до розрізнення однакових слів, звукокомплексів і звуків, орієнтуючись на висоту, силу і тембр голосу. Ігри: «Хто мене покликав?», «Хто це?», «Заводні іграшки», «Зіпсований телефон», «Озвуч картинку». Важливо проводити також вправи для розвитку голосу. Такі ігрові вправи необхідно проводити на добре знайомих дітям звуконаслідуваннях. Під час занять необхідно стежити за тим, щоб усі звуконаслідування дитина вимовляла на видиху.

Протягом третього етапу діти вчать розрізняти слова, близькі за звуковим складом. Дітям демонструється картинка і чітко вимовляється слово «сік». Потім логопед називає картинку то правильно, то неправильно (вік, бік, тік, сік, пік, рік, сік) діти, почувши неправильну відповідь підбирають сигнальну картку. Аналогічно проводиться гра з іншими словами, спочатку легкими за звуковим складом, поступово слова ускладнюються. Можна використовувати такі ігри: «Що переплутав хлопчик?», «Групування за звучанням», «Придумай слово».

На четвертому етапі дітей вчать розрізняти склади, які відрізняються кількома чи одним звуком за акустично далекими чи близькими ознаками. Широко застосовується прийом промовляння серії складів з різними приголосними чи голосними звуками, а також складів різної структури: відкритих, закритих, без збігу та зі збігом приголосних. «Який склад зайвий?», «Відтвори ритм», «Впіймай склад».

На п'ятому етапі діти вчать розрізняти фонемі рідної мови. Спочатку розрізняють голосні, потім – приголосні. «Знайди спільний звук»: дитині пропонують визначити, який однаковий звук є в декількох різних словах. При вимовлянні слів треба чітко виділяти даний звук силою голосу, наприклад: «о-о-о-осінь», «о-о-о-окунь», «о-о-о-овочі», «Впіймай звук у слові», «Де звук», «Який звук я тягну?», «Зачаровані звуки».

Протягом шостого етапу основним є вироблення в дітей навичок звукового аналізу. Спочатку треба навчити дітей виділяти звук, який стоїть на початку слова, а згодом переходимо до виділення звука, який стоїть на кінці слова. В середині слова: «Збери чарівну квітку», «Рибалка», «Поїзд», «Бабусині пиріжки». Такі ігри вправляють дітей не лише у звуковому аналізі, а й розвивають у них кмітливість і водночас перевіряють, як дитина навчилася слухати, виділяти певні звуки в словах.

Однією з найпоширеніших мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, який полягає у порушенні фізичного, фізіологічного і психологічного механізмів фонемоутворення при збереженні нормального слуху та інтелекту. Складний ступінь мовленнєвого порушення потребує тривалої клопіткої логопедичної роботи. Раннє виявлення у дітей фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення та надання їм корекційної допомоги дає можливість скорегувати мовленнєву функцію в дошкільників та своєчасно попередити неуспішність учнів загальноосвітніх закладів. В процесі роботи з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення доцільно застосовувати ігри та вправи, які не лише зацікавлять дитину, але й сприятимуть розвитку рідної мови, фонематичних процесів, пізнавальної сфери та збагаченню словникового запасу дитини. Для досягнення кращого результату важливими є систематичність та поетапність в роботі, які забезпечують міцне засвоєння навчального матеріалу від найпростіших завдань з розпізнавання не мовленнєвих звуків до чіткого розрізнення звуків на тлі слова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови / А. Богуш, Н. Гавриш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.
2. 2) Пінчук Ю.В. Ігри та вправи з розвитку фонематичного сприймання у дітей дошкільного віку / Ю. В. Пінчук, І. В. Сіра // Логопедія. – 2007. – № 1. – С. 58-63.
3. Шеремет М.К. Логопедія, підручник / Марія Купріянівна Шеремет. – К: Слово, 2010. – 376 с.

М. Кавко,

здобувач вищої освіти

(Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана
Хмельницького)

УДК 376-056.34:81-028.31]:793.7

РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З АУТИЧНИМ СПЕКТРОМ ЗАСОБАМИ ІГОР

Автор статті зазначає, що проблему розвитку мовлення дітей з аутичним спектром є актуальною. Мовлення потрібно розвивати через ігри з наочністю або через предмети, з якими дитина контактує.

Ключові слова: аутизм, мовлення, гра.

The author of the article notes that the problem of speech development of children with autism spectrum is urgent. Broadcasting needs to be developed through games with clarity or through objects the child contacts.

Keywords: *autism, speech, play.*

Аутизм на сьогодні є актуальною проблемою. Останнім часом це захворювання починає все частіше зростати. За даними більшості оглядів останніх років, захворюваність становить 1-2 випадки на 1 тис. для аутизму та близько 6 на 1 тис. для розладів спектру аутизму. Актуальність проблеми аутизму постає на сьогодні особливо гостро в межах емоційного і соціального контакту з аутичними дітьми. Недостатнє розуміння проблеми захворювання раннім дитячим аутизмом не дає змоги в повній мірі зрозуміти важливість корекційної роботи з дітьми, розуміння причин виникнення захворювання, роль батьків у вихованні дітей з розладами аутичного спектру.

Розлади аутичного спектру (РАС) – це спектр психологічних характеристик, що описують широке коло нетипової поведінки і труднощів в соціальній взаємодії та комунікації, обмежені, стереотипні інтереси та поведінку. Також вважається, що аутизм це – загальний розлад розвитку з максимальним дефіцитом сфери спілкування та емоцій. У самій назві хвороби криється суть таких дітей: занурені в себе.

Обов'язковими ознаками дитячого аутизму (типової розлади аутичного синдрому Л. Каннера) є брак соціальних взаємодій, проблеми при побудові продуктивного взаємного контакту з оточуючими, стереотипність поведінки та інтересів. Всі перераховані ознаки з'являються у віці до 2-3 років, при цьому окремі симптоми, що свідчать про можливий аутизм, іноді виявляються ще в більш ранньому дитячому віці [1, 3-10].

У всіх видах аутизму спостерігаються порушення мовлення, а у деяких – його повна відсутність. Тому, ми спробуємо покращити мовлення дітей за допомогою ігор.

Гра – це провідний вид діяльності дітей дошкільного віку. Дітей з аутизмом важко залучити до гри, якщо вони цього не захочуть самі, але можна викликати інтерес до дидактичних ігор з наочністю. У таких дітей дуже гарно розвинена наочна пам'ять, тому обов'язково потрібно застосовувати наочність.

Проблему розладу аутичного спектру розглядали: Л. Каннер, Х. Аспергер, Н. Озерський, Г. Сухарева.

Увага до проблеми аутизму, привернута Л. Каннер та Х. Аспергер, сприяла появі численних досліджень (С. Мнухін (1947), А. VanKrevelen (1952), М. Mahler (1952), Л. Крік (1961), В. Rimland (1964), М. Rutter (1968), Д. Ісаєв (1969), Г. Півоварова і В. Башина (1970, 1974), G. Nissen (1971), М. Вроно і В. Башина (1975), L. Wing (1976), В. Каган (1981), М. Rutter (1982) та ін.), завдяки яким було виявлено, що синдром аутизму може входити до структури різних нозологічних форм, можливий при дитячій шизофренії, олігофренії, психогенно обумовлених станах та ін. Інтенсивні дослідження, вивчення аутизму у дитинстві у багатьох країнах, аналіз накопичених

спостережень, розширення біологічних та генетичних експериментів дозволили підтвердити клінічну і біологічну гетерогенність синдрому раннього дитячого аутизму і виокремити його форми з шизофренії та раніше не диференційованих груп аутичних розладів. L. Wing та J. Gould у 1979 році ввели термін «порушення аутичного спектру», який показує, що є цілий спектр проблем і підтипів аутизму. У 2004 році було введено термін «розлади спектру аутизму» (РСА).

Загалом, більшість науковців визнають, що основою аутизму є порушення центральної нервової системи (ЦНС). Зокрема, дослідження С. Морозова виявили у більшості дітей з діагнозом «ранній дитячий аутизм» ознаки органічного ураження ЦНС. S. Baron-Cohen, R. Carper, E. Cook, E. Courchesne, Ch. Gillberg, G. Goldstein, C. Johnson, B. Luna, N. Minshew, D. Williams, M. Zilbovicius та ін. відмічають, що приблизно у половини осіб, страждаючих на аутизм, спостерігаються порушення нормального функціонування та нейронної організації мозку, включаючи розвиток дендритів і аксонів, формування синаптичних контактів, програмовану клітинну смерть, блокування нейронних процесів, дисфункції роботи кори серединних скроневих і орбітальних лобних доль (зокрема, ослаблений кровообіг), мозочка, та ін. Зазначені порушення породжують характерні симптоми, які проявляються при розвитку соціально-значущих когнітивних навичок та обробці інформації, зокрема, соціальної. H. Chisum, E. Courchesne, G. Dawson, O. Saiton, J. Townsend та ін. досліджували зв'язок між патологією мигдалеподібного тіла та гіпокампу і проявом раннього дефіциту навичок орієнтації на соціальні стимули, проблемами адаптації до нових стимулів і ситуацій, нездатністю до навчання, пов'язаного з розпізнаванням небезпечних ситуацій, соціальною відчуженістю, поведінковими персевераціями, проблемами переключення уваги з одного стимулу на інший, співнаправленої уваги, емпатії.[2]

Як ми бачимо, проблема мовлення дітей з аутизмом дуже актуальна. Багато вчених працювали над цією проблемою та вона потребує подальших досліджень з цього питання, а саме: визначення психолого-педагогічних умов щодо зазначеної проблеми, необхідних для формування та розвитку мовлення дітей з аутичним спектром засобами ігор; теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка складових процесу розвитку мовлення дітей з аутичним спектром засобами ігор.

Ми знаємо, що у дітей з аутичним спектром порушені усі психічні процеси, в тому числі і мовлення. А мовлення це один з головних психічних процесів, який потрібен для життя та адаптації у соціумі, тому потрібно його розвивати.

Гра - провідний вид діяльності, тому мета нашої статті: за допомогою ігор розвинути мовлення у дітей з аутичним спектром.

Велику увагу проблемі розладу аутичного спектру (РАС) приділяли увагу такі вчені як Л. Каннер та Х. Аспергер. Вони перші порушили цю проблему та почали над нею працювати, але окремо один від одного: Л. Каннер раніше, Х. Аспергер трішки пізніше.

Давайте детальніше розберемо, що таке аутизм, його види, симптоми та як все ж таки розвинути мовлення за допомогою ігор.

Аутизм – це розлад розвитку нервової системи, що характеризується порушенням соціальної взаємодії, вербальної й невербальної комунікації, і повторюваною поведінкою, існують складнощі у взаємодії із зовнішнім світом, з цього приводу виникають порушення в соціалізації.

Видів аутизму існує декілька. Поділяють їх на легкі форми та важкі.

До легких форм аутизму відносяться:

Високо-функціональний аутизм – це не діагноз, а спосіб описати ту частину спектру, в якій у дітей більш високий рівень когнітивного функціонування, ніж у середньому у дітей з аутизмом (IQ 70 и вище). Ці діти самостійні у побутових діях та поведінці в соціумі в рамках норми. Проблеми з поведінкою проявляються тільки у специфічних умовах. Спостерігається затримка мовленнєвого розвитку у ранньому віці.

Синдром Аспергера – не має затримки мовленнєвого розвитку, зберігається інтелект, інколи навіть перевищує норму. Також йому характерна виняткова пам'ять. Синдром характеризується розладом поведінки у соціумі. Складна взаємодія з людьми. Атипичний аутизм без РВ (розумова відсталість) – присутня лише частина симптомів аутизму. Це можуть бути діти, з порушеннями мовлення та проблемами у поведінці, але зацікавлені чимось та заохочені спілкування з людьми.

До важких форм аутизму відносять:

Синдром Каннера – синдром має генетичну та нейрологічну основу. У дітей спостерігається ускладнення у спілкуванні з оточуючими, у зв'язку з цим виникають проблеми у поведінці. Причиною цього є розумова відсталість або порушення когнітивного мислення. Також спостерігаються проблеми у сенсорно-моторному плані, важкі порушення мовлення, неконтрольовані емоції. Може бути епілепсія.

Синдром Ретта – синдром, що спостерігається в основному у дівчат. Хлопчики, які захворюють цим синдромом, народжуються мертвими. У дівчат спостерігається прогресуючий розлад розумового розвитку. З порушенням мовлення, виникає порушення моторики та координації рухів. У розвитку захворювання у дитини може повністю пропасти мовлення та наступити повна апатія.

За якими симптомами можна зрозуміти, що у дитини аутизм? Вчений Л. Каннер описував у своїх роботах поведінку дітей з аутизмом.

«Порушення афективного контакту», тобто діти не проявляли інтерес та зацікавленість до інших людей.

Дітям з аутизмом важлива стереотипність у діях та різка зміна настрою.

Спостерігається «ехолалія». Діти можуть повторювати різні звуки або слова. Усе залежить від ступеня тяжкості аутизму.

Порушення соціалізації, протест у поведінці, порушення мовлення, стереотипність, втрата зорового контакту, знаходження дитини «у своєму світі» – це все явні виражені ознаки аутизму або, якщо модно так назвати, симптоми. [3, 13-17].

Для дітей з аутичним спектром дуже важливі ігри з наочністю, через наочність діти краще сприймають матеріал та засвоюють його. Тому, краще працювати з картками типу «Покажи, що хочеш», де перед дитиною стає завдання показати, що вона хоче. Потім попросити дитину сказати, що вона хоче. Якщо дитина відмовляється, сказати за неї, але потім обов'язково потрібно щоб дитина повторила.

Таким чином, сучасний погляд на клініко-психологічну картину особливостей аутистичних порушень перебуває у досить широкому діапазоні розуміння проблеми і потребує створення системи корекції як первинних аномалій – афективно-комунікативної сфери та поведінки, так і вторинних, що виникають унаслідок блокування ними активної взаємодії з дорослими та дітьми, – пізнавальної сфери: активний розвиток регуляторно-контрольних дій та інтелектуально-мовленнєвої діяльності.

Подальші дослідження спрямовані на пошук шляхів розвитку комунікативної сфери та, безпосередньо, мовленнєвої активності у дошкільників з аутизмом.

Головне завдання - налагодити контакт з такою дитиною. Прослідкувати за нею, зрозуміти, що їй подобається, звернутися до батьків, провести з ними бесіду та дізнатися, чим цікавиться їх дитина. Після чого дібрати ігри за інтересами дитини та через них соціалізувати дитину та розвивати її мовлення, адже провідний вид діяльності дітей дошкільного віку залишається гра.

Дуже важливо застосовувати ігри з наочністю, з предметами, з якими дитина любить контактувати. Діти з порушенням аутичного спектру усі по-різному зацікавлюються різними речами, у кожного у різний період віку різні інтереси.

Головне не ігнорувати проблему, а вирішувати її!

ЛІТЕРАТУРА

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.13 / Н. В. Базима. – К., 2014. – 3 - 10 с.
2. Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К.: «МПЛеся», 2011. – 528 с.
3. Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей / Фред Л. Волкмар, Лиза А Вайзнер. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 13-17 с.

ПРОЕКТУВАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ

В. Апухтіна,

викладач кафедри соціальної педагогіки
Запорізького національного університету

УДК 373.3.015.3:159.943

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗВИТКУ ДОВІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто питання необхідності додаткової підтримки учнів у пристосування до умов шкільного навчання, якої потребують сучасні діти. Розповсюдженість проблеми труднощі навчання вимагає від педагогів та психологів знань прийомів та методів розвитку та удосконалення довольності діяльності молодших школярів. Розглянуті рекомендації щодо методики підбору, подання завдань та наведені вправи з практики нейропсихологічної діагностики та корекції функцій планування та контролю.

Ключові слова: довольність діяльності, молодші школярі, нейропсихологічні проби, труднощі навчання.

The article observes the need for additional support of early school-age children in adapting to the conditions of schooling. The prevalence of learning difficulties requires teachers and psychologists to know the techniques and methods for developing and improving the voluntary activity of students. The author reviews guidelines and methodology of selection and presentation of tasks; gives exercises from the practice of neuropsychological diagnosis and correction of planning and control functions.

Keywords: voluntary activity, early school-age children, neuropsychological tests, learning difficulties.

Період шкільного навчання стає визначним для формування та прояву довольності поведінки. Перед молодшими школярами виникає необхідність стримувати імпульсивність поведінки та афективне реагування, підкорювати дії навчальним мотивам. А також, діти адаптуються до нових соціально-комунікативних умов. Все це вимагає необхідного рівня сформованості психічних передумов, що описуються у нейропсихології як керівні функції. До них відносять робочу пам'ять, регуляцію (контроль гальмування) та когнітивну гнучкість [4, 2772].

Необхідність достатнього рівня сформованості у школяра саморегуляції та довольності для успішного виконання навчальних завдань продемонстрована у дослідженнях Є. Бугрименко, Л. Венгер, Л. Виготського, О. Запорожца, З. Калмикової, К. Мальцевої, А. Маркової, Н. Менчинької, О. Смірної, Д. Ельконіна та ін.

З метою розвитку довольності діяльності Т. Ахутіна, Ж. Глозман, Н. Пилаєва, О. Семенова та інші рекомендують методи та засоби нейропсихологічної діагностики та

корекції, що розраховані на групові, мікрогрупові та індивідуальні форми корекційно - розвивальної роботи з дітьми з труднощами навчання.

На основі теорії формування психічних функцій дитини (Л. Виготський, П. Гальперін) та теорії системної динамічної організації функції (Л. Виготський, О. Лурія) був впроваджений комплексний підхід до корекційно - розвивального навчання, що поєднують позитивні риси даних стратегій. Вони передбачають розвиток слабкої ланки вищих психічних функцій при опорі на збережені елементи в ході спеціально організованої взаємодії дитини та дорослого. Виходячи з теоретичних позицій Л. Виготського - О. Лурія, така взаємодія будується на:

1) врахуванні закономірностей процесу інтеріоризації (Л. Виготський, П. Гальперін) відбувається через варіювання завдань від простого до складного за трьома параметрами: сумісна (самостійна) дія; опосередкована зовнішніми опорами (інтеріоризована) дія; розгорнута поелементна (згорнута) дія.

2) врахуванні слабкої ланки функціональних систем дитина передбачає, що в процесі взаємодії дорослий спочатку бере на себе функції слабкої ланки дитини, а потім поступово передає їх дитині. Для передачі функції дорослий структурує завдання від простого до складного відносно слабкої ланки. Він ставить перед дитиною задачу та допомагає її вирішити, зменшуючи або збільшуючи свою дорогу в залежності від успіхів дитини (інтерактивний характер допомоги). Таким чином ми опрацьовуємо зону найближчого розвитку дитини, за Л. Виготським, проводячи її кількісний аналіз, кваліфікацію труднощів та необхідної допомоги.

Знаходження адекватних за кількістю та складністю завдань, структурування їх у потрібній послідовності та знаходження оптимальної міри допомоги з її постійним скороченням, оцінюються як необхідні умови ефективного навчання та показником професійності педагога, психолога.

Робота над слабкою ланкою передбачає її відпрацювання не в ізольованих функціях, а в усіх видах психічної діяльності (сприймання, запам'ятовування, різні інтелектуальні дії), до яких входить цей елемент.

Скорочення кількості помилок при зменшенні допомоги та ускладненні завдань є значущим індикатором ефективності корекційного впливу.

Емоційне залучення дитини в процес соціальної взаємодії становить передумову когнітивного розвитку, оскільки відноситься до першого блоку функціонування мозку, що забезпечує енергетичний базис дії. У тому випадку, коли дитина не об'єкт, а один із суб'єктів навчання, якщо він емоційно залучений до процесу навчання та завдання йому до снаги, виникає «афективно - вольова основа» (Л. Виготський) [3, с. 159- 161].

Також для попередження та розвитку функції регуляції (імпульсивність, нестійкість уваги, виснаження) особливу увагу слід приділити забезпеченню адекватного відновлювання сил учнів. Зміна видів діяльності, регулярне чергування періодів напруженої активної роботи та розслаблення, зміна довільної та мимовільної (емоційної) активації необхідні для попередження перевтоми дітей.

Для збереження працездатності та пізнавальної мотивації важливо усвідомлення успішності навчання, що має психотерапевтичний ефект.

Пропонується універсальна схема сумісної діяльності дитини та педагога по засвоєнню програми дій (Т. Ахутіна, Н. Пилаєва), що включає етапи[1, 4-64].

1. Сумісне виконання дії поелементно за мовленнєвою інструкцією дорослого. На цьому етапі програмування та контроль здійснюється педагогом.

2. Сумісне покрокове виконання дії за наочною програмою. Програмування та контроль розподіляються між дорослим та дитиною. Педагог організує дотримання програми та контролює дії учня – порівняння результатів з взірцем програми.

3. Сумісне виконання дії за наочною програмою з переходом до більш згорнутої форми реалізації програми. На цьому етапі роль вчителя у програмуванні та контролі скорочується.

4. Самостійне виконання дії за інтеріорізованою (засвоєною, внутрішньою) програмою з поверненням до наочної програми при труднощах. Учень самостійно виконує та контролює власні дії. Дорослий слідкує, чи звертається дитина до наочної програми, та за потребою нагадує про неї.

5. Самостійне виконання дії за внутрішньою програмою або перенесення її на новий матеріал. Можливість перенесення контролює педагог.

Запропоновані методики, які доцільно включати в загальну програму розвитку функції програмування, регуляції та контролю. Це широко відомі у психології «Куб Лінка», «Графічний диктант», «Таблиці Шульте», «Методика Когана» та ін. Процедура проведення методик була видозмінена та доповнена серією завдань, що підкреслюють корекційний ефект для молодших школярів (О. Ануфрієв, Т. Ахутіна, Ю. Мікадзе, Н. Пилаєва, О. Семенова).

«Проба Лінка» - конструювання великого однокольорового куба з маленьких, сторони яких певним чином розфарбовані в три кольори. Така конструктивна задача потребує попереднього орієнтування в умовах та самому матеріалі завдання. Попереднє орієнтування та аналіз матеріалу, знаходження адекватного шляху конструювання (планування), - необхідні умови ефективного вирішення даної задачі. Мета: формування орієнтовно - дослідницької основи дії, програмування та контролю. Для використання у корекційно - розвивавальному навчанні завдання трансформоване у гру - побудову триповерхового будинку певного кольору. Дітям представляється наочний план будівництва, що був залишений архітектором (Рис. 2.4.1), будівельний матеріал: кубики та інструкція побудови.

Педагоги разом з дитиною аналізують програму побудови дому:

- Роздивимось кожний поверх (I, II, III поверхи);
- Визначимо, скільки кубиків потрібно на кожний поверх та скільки - на всі три поверхи. Запишемо;
- Порахуємо та запишемо, скільки яких кубиків знадобиться - від 0 до 3 сторін, розфарбований у потрібний колір. Звернемо увагу, для яких поверхів знадобиться однаковий матеріал (I, III поверхи);

- Поміркуємо, куди повинні бути звернені кольорові сторони кубів на I, II, III поверхах. Помітимо, що вони не повинні дивитись усередину дома – куба;
- Визначимо порядок складання, поєднання кубиків для зручного будівництва, починаючи з центрального кубика, - 1), 2), 3);
- Роздивимось кубики за кількістю кольорових сторін. Перевіримо, чи немає помилок при сортуванні будівельного матеріалу;
- Відберемо матеріал для I, II, III поверхів;
- Побудуємо за планом. Не забуваючи про порядок поєднання кубиків.

Методика «**Графічний диктант**» - одна з найпоказовіших методик для перевірки стану регуляторних можливостей учня. Для виконання цієї методики в учня повинні вже бути сформовані вміння просторової орієнтації на аркуші паперу та графо моторних функцій.

Мета: розвиток орієнтовно – дослідницької основи дії, функції планування та контролю, зорово-просторової координації.

Схема її виконання (намалювати малюнок певного узору за клітинками) задається двома способами: за мовленнєвою інструкцією або за зоровим взірцем. Створюємо ігровий сюжет (саджаємо моркву, поливаємо квіти, біжимо лабіринтом). Потім позначаємо напрямки рухів за допомогою стрілочки та числа, що відповідають напрямку руху та кількості клітинок на аркуші. Типи передачі програми:

- вона вводиться за допомогою позначень (число та стрілка) на наочного взірця першого етапу виконання;
- потім тільки за допомогою введених позначень;
- задається графічним взірцем (узор, фігура, лабіринт), що передбачає її аналіз та складання схеми руху за допомогою введених позначень – чисел та стрілок.

«**Таблиці Шульте**». Методика передбачає формування дій програмування, перехід від зовнішньої, наочно представленої програми до внутрішньої, від сумісних дій до самостійних, від дій за заданими програмами до творчого їх складання самими учнями.

В методиці передбачено варіативність способів дій: предметна (картки-відповіді), графічна (обведення, написання), пошукова (показ).

Необхідною умовою роботи з бланковими листками є включення елемента змагання, що підвищує мотивацію як групи, так і окремої дитини.

Послідовність роботи у цьому завданні може бути наступною:

1. Знайти в таблиці в прямій та зворотній послідовності відповіді.
2. Виконати паралельний пошук відповідей у 2 таблицях.
3. Виконання аналогічного пошуку в таблицях з іншим розташуванням тих самих чисел.
4. Побудова нових таблиць.

Позитивний ефект використання даної методики спостерігається не тільки при порушеннях функцій програмування, регуляції та контролю, але й в дітей з труднощами встановлення зорово-просторових функцій.

Застосування даних принципів, приведених та подібних методів та засобів у роботі з молодшими школярами дозволить ефективно вплинути на загальний пізнаваний розвиток, вміння опанувати навичками, попередять труднощі у вивченні шкільних предметів.

Дидактична гра «Зроби так само».

Мета: розвиток орієнтовно – дослідницької основи дії, функції планування та самоконтролю, зорово-просторової координації.

Хід проведення: Вчитель ставить на стіл пірамідку, кільця якої насаджено в порядку зростання їх розмірів (зверху вниз). Дітям пропонується зібрати таку ж пірамідку.

Можна запропонувати скласти з наявних у дітей геометричних фігур нескладні візерунки або малюнки, наприклад:

- а) квадрат з трикутників за заданим зразком;
- д) розкласти геометричні фігури в заданому порядку;
- б) ялинку з трикутників;
- в) візерунок з геометричних фігур;
- г) композицію.

Завдання легко видозмінюються. Наприклад, завдання з пірамідкою: вчитель ставить пірамідку з п'ятьма кільцями різного кольору, набраними в певному порядку. Іграшка вже добре знайома дітям, тільки в основу збору тепер кладеться послідовність кольорів (незалежно від розмірів кілець).

Кожна дитина повинна зібрати пірамідку відповідно до зразка. Потім завдання ускладнюється. Наприклад, учневі дається картка з намальованими кольоровими кільцями і з урахуванням їх розмірів:

Дитина повинна надіти кільця відповідно до зразка і написати на картці, яким за рахунком було кільце кожного кольору, вважаючи зверху і знизу. Це ж завдання ускладнюється. Кожному учневі дається картка з намальованими 255е зафарбованими кружечками. Учні повинні їх зафарбувати, орієнтуючись на зразок:

5 – червоний, 4 – синій, 3 – жовтий, 2 – коричневий, 1 – чорний.

Виконавши роботу, учні самостійно перевіряють її за зразком.

Дидактична гра «Сходишки».

Мета: розвиток орієнтовно – дослідницької основи дії, функції планування та самоконтролю, зорово-просторової координації.

Хід проведення: Кожній парі дітей дається одна картка з прикладами:

Приклади складені таким чином, що відповідь одного є початком іншого. Відповідь кожного прикладу учні записують на відповідній сходинці. Кожен учень може себе сам проконтролювати. Можна скласти так, що відповідь кожного буде відповідати номеру сходинки, на якій він записаний:

Записуючи відповідь прикладу на кожній сходинці, діти контролюють себе: вони йдуть підряд.

Дидактична гра «Число-контролер»

Мета: розвиток орієнтовно – дослідницької основи дії, функції планування та самоконтролю, зорово-просторової координації.

Хід проведення: Учні отримують картки з прикладами на розв'язання арифметичних дій.

Вирішивши дані приклади, вони можуть себе проконтролювати: сума всіх відповідей дорівнює числу 10.

Подібні вправи містять у собі можливості для розвитку у дітей прийомів самоконтролю, планування, дослідницької діяльності. Особливо продуктивними є ті з них, де дитина має можливість зіставляти навчальні дії та їх кінцевий результат із заданим зразком.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахутина Т.В. Нейропсихологическое обследование. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. Москва : Сфера : В. Секачев, 2012. С. 4-64.
2. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1969. 431 с.
3. Токарева Н. М. Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Основа, 2017. 548 с.
4. Larson C., Gangopadhyay I., Kaushanskaya M., Weismer S.E. The Relationship Between Language and Planning in Children With Language Impairment. Journal of Speech, Language & Hearing Research. 2019. Vol. 62, P. 2772-2784.

Н. Гевчук,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
та соціальної педагогіки

Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка

Н. Жиляк,

кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної роботи і психології
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу

УДК 37.043.2-056.2/3:37.091.12.091.33

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Вивчення ставлення працівників освіти до аномальних учнів показало, що вони не готові до їхньої інтеграції в масові освітні заклади. У статті відображені результати дослідження, спрямованого на зміну установок педагогів щодо дітей з психофізичними вадами з

допомогою тренінгу. Під час тренінгу його учасникам пропонували поставити себе на місце дитини з вадами зору з допомогою симулятивних окулярів. Ефективність тренінгу визначалась шляхом порівняння результатів анкетування, проведеного до і після заняття.

Ключові слова: тренінг, симулятивні окуляри, порушення зору, інклюзія.

The study of attitude of teachers to the anomalous students showed that they were not ready to their integration in mass educational establishments. The results of the research directed on the change of attitude of teachers to anomalous children with the help of training was represented in the article. It was suggested to participants of training to put itself at place of child with the lacks of sight with the help of simulately glasses. Training efficiency was determined by comparison of results of the questionnaire led before and after lesson.

Keywords: training, simulation glasses, visual impairment, inclusion.

Реформування освіти в нашій країні зробила можливим забезпечення рівного доступу до якісної освіти усім дітям незалежно від стану здоров'я. Якщо раніше діти з психофізичними вадами (слабозорі, сліпі, слабочуючі, глухі, діти із ДЦП, ЗПР, легкою ступінню розумової відсталості та мовленнєвими розладами) навчалися в спеціальних школах, то тепер у них є вибір. Проте загальноосвітня школа виявилась неготовою прийняти цих дітей. Проведене нами анкетування вчителів виявило, що майже 20% дітей з психофізичними вадами навчаються у масових школах, але не є забезпеченими належними умовами для розвитку.

На створення соціально-економічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку спрямовані й окремі державно-правові акти, зокрема, Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів України", Державна програма "Діти України", "Концепція реабілітації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями".

Проблеми освіти дітей з психофізичними вадами у різних типах закладів вивчали І. Белякова, В. Бондар, В. Засенко, С. Єфімова, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Л. Масунова, Н. Назарова, М. Нікітіна, О. Олішевська, В. Петрова, В. Постовий, Б. Пузанов, Т. Свірідюк, В. Синьов, Л. Солнцева, Н. Стадненко, А. Шевцов, Б. Шеремет, М. Шматко та ін.[1; 3]. Ними досліджувались принципи, переваги та недоліки різних підходів до організації навчання, особливості реалізації варіантів навчання дітей відповідно до виду дизонтогенезу, динаміки змін спеціальної освіти та її інноваційні тенденції тощо.

З аналізу проведеного нами анкетування вчителів молодших класів загальноосвітніх шкіл щодо можливого інтегрованого навчання дітей з психофізичними вадами випливає висновок про наявність негативних установок у суспільстві, відсутність готовності забезпечувати нормальні умови навчання, виховання та розвитку аномальних дітей у масових школах. Причини негативного ставлення до дітей з психофізичними вадами пов'язують з відсутністю

дефектологічних знань, є побоювання, що вони заважатимуть навчальному процесу, негативно впливатимуть на інших дітей тощо.

Вчителі забувають про те, що аномальна дитина є людиною і має свої почуття, не уявляють яким складним є їх життя. Щоб змінити ці установки необхідно запропонувати вчителям уявити проблеми цих дітей і зануритись у їх внутрішній світ, таким чином викликати співчуття, співпереживання і бажання їм допомогти.

На наш погляд, найбільш ефективним засобом зміни негативних установок в учасників навчально-виховного процесу виступає тренінг. Зміст тренінгу має бути пов'язаний з віртуальним зануренням у внутрішній світ дитини з психофізичними вадами, тобто завданням тренінгу є: заставити його учасників подивитись на дитину з середини.

З усіх видів аномалій моделюванню найпростіше піддаються вади зору. У практиці підготовки тифлопедагогів широко використовуються симулятивні окуляри – це окуляри, які дають можливість обмежити використання зору для орієнтації в оточуючому середовищі. Використання цих окулярів дозволяє відчувати індивіду повною мірою обмеження і проблеми, з якими стикається сліпа і слабозора дитина. Симулятивні окуляри, які використовували під час тренінгу є двох видів: ті, які симулюють сліпоту, і ті, які симулюють слабозорість. Членам тренінгової групи (12-14 осіб) у довільному порядку роздавали симулятивні окуляри і пропонували їх одягти. Не скидаючи окуляри учасники виконували комплекс вправ різного характеру та спрямування.

Серед них були такі вправи, як:

1. "Знайди пару за кольором одягу". Учасникам пропонували під музику вибрати собі партнера для танцю за кольором.

2. "Я передаю вітання ...". Учасники утворюють коло. Психолог пояснює: "У мене в руках м'яка іграшка, за допомогою якої я передаватиму вітання комусь із членів групи. Той, чие ім'я прозвучить, плескає в долоні двічі й ловить іграшку, та далі продовжує надсилати вітання іншому члену групи, називаючи його ім'я. Вправа триває до того часу, доки кожен отримає хоча б одне вітання".

3. "Читання дитячої книги". Учасники утворюють довільне коло. Кожному з них по-черзі пропонують дитячу книгу і просять прочитати декілька речень. Якщо учасники не можуть прочитати, передають книгу далі.

4. "Налити та випити воду". Учасників повідомляють про склянку та пляшку з водою, які стоять на столі. Їхнє завдання полягає в тому, щоб підійти до столу налити у склянку води і випити її. Завдання виконують по-черзі.

5. "Знайди свою пару". Кожному із членів групи на плече наклеюють карточку із певним знаком. Завдання полягає в тому, щоб під музику знайти людину з таким же знаком і стати з нею в пару.

6. "Групове написання оповідання". Учасники тренінгу складають групове оповідання наступним чином: кожен по черзі називає свою фразу, стежачи за узгодженням її за змістом з попередніми, і записує її на папері.

Після виконаних вправ учасникам давали можливість подивитись на результати власної діяльності (вправа з водою та написання твору) та проаналізувати власні враження, відчуття, емоції, думки під час перебування у симулятивних окулярах

За словами учасників тренінгу, у симулятивних окулярах вони відчували сильний дискомфорт. "Шкода таких дітей" – зазначали вони. Одні говорили, що "було страшно, незручно. Наявне відчуття, ніби потрапив у яму, тому скоріше хотілось зняти окуляри", а іншим "було смішно, але ніколи б не хотілось бути таким назавжди, тому шкода таких дітей".

З аналізу проведених тренінгів випливає те, що найважчими для учасників виявились завдання налити і випити воду, написання твору та читання дитячої книги. Порівняно легшими виявились завдання "Я передаю вітання...", "Знайди пару за кольором одягу" та "Знайди свою пару". На нашу думку, це пов'язано з тим, що у завданнях другої групи (легші) особи в окулярах, які симулювали сліпоту, отримували допомогу від тих учасників, окуляри яких симулювали лише слабозорість.

Для визначення установок вчителів щодо інтеграції аномальних дітей, нами була розроблена спеціальна анкета, що містила невелику кількість запитань, серед яких були як відкриті, так і закриті. Закриті запитання мали три і більше варіантів відповідей. Відкриті запитання були необхідними для того, щоб визначити причини ставлення до дітей з психофізичними вадами. Перш ніж пропонувати учасникам експерименту дати відповіді на запитання анкети, їм в доступній формі подавалась інформація про дітей з різними видами аномального розвитку.

Розроблена анкета пропонувалась двічі, до і після тренінгового заняття. Результати першого та другого опитування порівнювались між собою.

Аналіз результатів зводився до визначення наявності різниці у відповідях вчителів при першому та другому опитуванні.

Кожне запитання запропонованої анкети передбачало декілька варіантів відповідей. За кожну відповідь учаснику нараховували певну кількість балів. Позитивне ставлення до інтеграції дітей з психофізичними вадами до умов загальноосвітньої школи оцінювали в +1, негативне – в -1, невизначене (нейтральне) – 0 балів. Наприклад, за запитання анкети №3: На Вашу думку, таких дітей треба:

- а) жаліти – нараховується 0 балів;
- б) допомагати їм – 1 бал;
- в) ізолювати їх від здорових дітей – -1 бал.

Можлива кількість набраних балів знаходилась у діапазоні від -8 до +8.

Від балів, які учасник дослідження отримував за відповідь на певне запитання анкети після тренінгу, віднімали кількість балів, отриманих ним до участі в тренінгу, на це саме запитання. Наступний кроком опрацювання результатів опитування було

визначення суми різниці балів за усіма запитаннями анкети кожного учасника тренінгу.

Під час аналізу анкет увага зверталась саме на те, як змінювались результати анкетування після тренінгу. З отриманих результатів можна виділити наступні варіанти впливу тренінгу на ставлення вчителів до інтегрованого навчання аномальних дітей:

1. Відповіді вчителів після тренінгу залишились незмінними. Це означає, що тренінг ніяк не вплинув на їхні установки. При цьому ці установки були і залишились позитивними у 18% вчителів, які брали участь у тренінговому занятті, негативними – у 60% та невизначеними – 6%. Особи, які ставились схвально до інтегрованого навчання аномальних дітей, не потребують додаткового психологічного впливу. Незмінна негативна установка вчителя свідчить про потребу у спеціальній психолого-педагогічній підготовці до професійної діяльності в інтегрованому класі.

2. Негативне або нейтральне ставлення після тренінгу змінилось на позитивне у 12% досліджуваних. Це означає, що тренінг для цих учасників виявився “результативним” і вони психологічно готові до роботи в класі з інтегрованим навчанням.

3. Зміна позитивного або нейтрального ставлення на негативне відбулась у 10% вчителів. Самі вчителі це пояснюють тим, що такі діти потребують особливої уваги. Зрозуміло, що ці педагоги будуть відчувати дискомфорт за необхідності навчати аномальних дітей.

Отже, експериментальні дослідження показали, що більшість педагогів керуються негативними установками щодо інтеграції дітей з психофізичними вадами у класи загальноосвітніх шкіл. Тому перспективи нашого дослідження полягають у розробці комплексу освітніх та тренінгових занять для вчителів масових шкіл, спрямованих на формування у них адекватного ставлення до аномальних дітей та психологічної готовності до педагогічного керівництва інтегрованим навчанням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К. : Контекст, 2000. – 340 с.
2. Бурнард Ф. Тренінг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
3. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг “Розвиток комунікативної компетентності викладача” / Навчально-методичний посібник. Видання друге // В.М. Федорчук.– Кам’янець-Подільський : Абетка, 2006. – 240 с.

Д. Лацко,

здобувач вищої освіти

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького

С. Жейнова,

старший викладач кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти

Мелітопольського державного педагогічного університету ім. Б.Хмельницького

УДК 373.2.015.31:331.102

РОЛЬ ГРИ У ТРУДОВОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розкривається поняття трудового навчання; особливості ставлення до трудової діяльності дитини в середньому дошкільному віці. Характеризується процес виховання ціннісною ставлення дитини до праці. Аналізується зв'язок праці з грою, та вплив ігрової діяльності на трудовий процес.

Ключові слова: дошкільний вік, трудове навчання.

The article describes the concept of labor education; peculiarities of attitudes towards the labor activity of a child in middle preschool age. Characterized by the process of nurturing the value the child's attitude to work. The relationship between work and play and the impact of game activity on the work process are analyzed.

Keywords: preschool age, labor education.

Дошкільний вік – короткий, але важливий період ствердження особистості. В ці роки дитина отримує початкові знання про навколишній світ, у неї починає формуватися певне ставлення до людей, до праці, виробляються навички і звички правильної поведінки, складається характер. Неабияку роль у такому становленні грає трудове виховання. На всіх етапах розвитку людини, труд є невід'ємною складовою нашого життя. Проблема трудового виховання в сучасному суспільстві набуває все більшого значення. Виховання у праці, потрібно розпочинати ще з дошкільного дитинства, тому що саме в цей період ми можемо прищепити любов до праці. Трудове виховання – цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності [1, с. 124]. Його завдання полягає у формуванні в дітей стійких переконань, що праця є життєвою необхідністю. Трудове виховання дітей дошкільного віку передбачає привчання їх до самообслуговування, елементарних трудових дій, ручної і господарської праці. Навіть найпростіший результат трудових зусиль дитини (вмитий посуд, прибранна кімната

тощо) сприяє самоусвідомленню дитини, вселяє їй впевненість у собі, прагнення випробувати себе у нових видах діяльності [1, с. 124].

На сьогодні, значна увага приділяється тому, яку роль відіграє гра у трудовому вихованні дитини дошкільного віку. Аналіз наукових досліджень і публікацій щодо ролі гри у трудовому вихованні дітей дошкільного віку показує, що поєднання гри та трудового виховання є важливим, адже цим можна виховати різносторонню дитину (З. Борисова, Р. Буре, Г. Белінська, Г. Годіна, О. Кононко, М. Мельничук, Т. Поніманська, Т. Степанова, О. Яновська, Р. Оуен, Є. Тихеева, Р. Жуковська, В. Нечаева)

У праці дитини дошкільного віку яскраво виявляється зв'язок з грою. Вплив ігрової діяльності на трудовий процес дітей дошкільного віку було розкрито в роботах педагогів-класиків (А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський), психологів (Ю. Аркін, М. Басов, П. Блонський, Л. Виготський, Н. Виноградов, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), сучасних педагогів (Л. Артемова, А. Бондаренко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, В. Захарченко, Т. Маркова, Д. Менджерницька, О. Сорокіна, О. Усова, Г. Швайко, К. Щербакова).

Процес виховання ціннісного ставлення до праці є тривалим, по суті, він охоплює все життя людини. Проте його основи закладаються ще в дитинстві. Працьовитість є моральною категорією і належить до загальнолюдських морально-духовних цінностей, тому так важливо в ранньому дитинстві сформувані психологічні засади працелюбства людини. Згідно з основними виховними орієнтирами, першим і найважливішим чинником виховання виступає сім'я - та найменша клітина у житті суспільства, його фундамент, що через власну культуру, мову, цінності виявляє значний вплив на виховання підростаючого покоління. Саме в родині закладаються основи моральності людини, формуються норми її поведінки, цінності, розкриваються внутрішній світ та індивідуальні якості. Сім'я сприяє не тільки формуванню, але й самоствердженню особистості, стимулює її соціальну, творчу активність, розкриває її індивідуальність[2].

Безперечно, вся відповідальність за виховання своїх дітей лежить на сім'ї, на батьках, а відвідування дитиною дошкільного навчального закладу не звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі. Саме виховання ціннісного ставлення до праці в сім'ї є найважливішим етапом розвитку особистості[3].

Таким чином, перебуваючи у дошкільних навчально-виховних закладах, діти, відповідно до вікових особливостей та згідно з програмою, залучаються до різних видів трудової діяльності, у них насамперед формуються вміння та навички праці з обслуговування. У дошкільних закладах дітей ознайомлюють із працею батьків, оскільки це дає можливість донести дошкільникам конкретні знання, створити уявлення про різні види діяльності, виховати повагу до людей, праці, бажання брати участь у посильній роботі з дорослими. Важливо, щоб у дитячих садках була створена атмосфера спільної трудової діяльності. Спочатку діти усвідомлюють необхідність праці для дорослих, які ставлять перед собою певні завдання, потім до цього мотиву додається інтерес до роботи, відчуття задоволеності нею. Звичайно, наголошував В. О. Сухомлинський, не можна чекати, що з перших кроків трудової діяльності праця

буде привабливою для дитини і вона одразу полюбить її. Навпаки, дійсна любов до праці виховується завдяки розумінню дитиною творчої ролі своїх зусиль, усвідомленню суспільної значущості праці. [4, с. 16].

За твердженням психологів, праця є одним із провідних чинників всебічного розвитку дітей. На думку Д. Ельконіна, два чинники спонукають дитину дошкільного віку до трудової діяльності: тенденція до самостійності та інтерес до всього, що стосується життя і праці дорослих. Однак ці прагнення дошкільнята можуть реалізувати не лише у трудовій, а і в інших видах діяльності. Тому необхідна педагогічно доцільна організація залучення дитини до праці. "Праця мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної, природної творчості, дати вільно розвинути цільній гармонійній індивідуальності", – стверджувала С. Русова, виокремлюючи такі характерні риси дитячої праці, як вияв активності дитини, її безпосереднього свідомого бажання (інтересу, цікавості до чогось). Праця має завжди конкретне завдання і реальні наслідки (цим і відрізняється від гри). Вона є приємною дитині, яка самостійно знаходить засоби досягнення бажаної мети [1, с.127].

На нашу думку, зараз сучасні діти проводять частку свого часу за столами, комп'ютерами, телевізором. Якщо порівняти із серединою ХХ сторіччя, то це позначилось на зменшенні часу, яке присвячувалось дітьми таким видам діяльності як трудова, ігрова та спілкування. Швидкий темп життя сучасної сім'ї позначився, на жаль негативно. Ті батьки, які постійно поспішають на роботу, не будуть чекати доки їхня дитина вмиється сама, вдягнеться, застелить ліжко, причеше волосся, чи зашнурує свої черевики. І саме це сприяє зниженню у дитини інтересу до праці, у неї низький рівень трудових навичок на кінець дошкільного віку.

За всієї багатоманітності національних культур одним із найважливіших спільних чинників є цінність праці як засобу існування людини в світі та засобу виховання підростаючих поколінь. Споконвічні перші заповіді та настанови дітям стосувалися саме підготовки до майбутньої трудової діяльності. Вже на етапі патріархальної родової общини з'являється потреба у вихованні як спеціальній діяльності, спрямованій на підготовку до здобування засобів до вживання.

Трудове виховання притаманне всім історичним формаціям, воно є найдавнішою формою виховання. Вже античні мислителі наголошували на необхідності виховання людини самостійної, здатної до життєвого самовизначення. Водночас класовий характер освіти і виховання не передбачав використання фізичної праці у школах. Діти рабів у школах не виховувалися; виховання відбувалося у праці нарівні з дорослими.

До проблеми виховання дітей у процесі праці зверталися автори перших утопічних систем оновлення суспільства шляхом виховання. Зокрема, Т. Мор рекомендував маленьких дітей знайомити з працею людей і спонукати їх до посильної участі в трудових процесах.

На думку Ж.-Ж. Руссо, дитину, яка фізично зміцніла і навчилася самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі, слід залучати до фізичної праці.

Оволодіння трудовими навичками – необхідна умова забезпечення молодій людині власного куска хліба, а відтак – незалежності і свободи.

Послідовник Руссо Й.-Г. Песталоцці не лише теоретично, а й практично доклав багато зусиль до того, щоб, поєднавши навчання з фізичною працею, виховувати дітей для чесного життя. Він вперше в історії педагогіки пов'язав мотивацію праці з природою дитини, обґрунтував роль праці як частини педагогічної системи. Песталоцці наголошував, що завдяки поєднанню навчання і фізичної праці діти виходять у життя морально загартованими, здатними до самостійного визначення.

Значна кількість теорій трудового виховання виникає із розвитком буржуазії. Засновник філантропізму німецький педагог Й. Базедов вважав за необхідне вводити у школах заняття праці, диференціюючи їх відповідно до соціального становища сімей учнів.

Особливу увагу питанням трудового виховання приділяв Г. Кершенштейнер (1854–1932), автор проекту німецької трудової школи, який пов'язував виховання громадянина з оволодінням професією. Він запропонував створювати, крім народних, додаткові школи, які мали забезпечувати професійно-технічне навчання і формувати навички виконання громадянських обов'язків.

Ідея праці як засобу всебічного розвитку людини розроблена в педагогічній теорії К. Ушинського. Їй присвячена спеціальна робота – “Праця у її психологічному та виховному значенні”, в якій обґрунтована необхідність “вільної праці” для розвитку почуття людської гідності. Людина, відірвана від праці, на думку Ушинського, втрачає кращі якості особистості, а батьки, оберігаючи своїх дітей від праці, розбещують і роблять їх нещасними.

Дитяча праця, на думку С. Русової, є основою виховання. Зокрема, ручна праця повинна забезпечити творчу активність дітей, задоволення від результату. А старші дошкільники здатні до усвідомлення соціальної значущості праці. Це сприяє вихованню відповідальності, почуття обов'язку.

На важливості трудового виховання як засобу всебічного розвитку дитини наголошувалося на з'їздах з дошкільного виховання. У 1919 р. на першому з'їзді було визначено види дитячої праці і вимоги до її організації. Другий з'їзд (1921) звернув увагу на зв'язок праці і гри. На основі його рішень у центральному дитячому садку Першої дослідної станції з дошкільного виховання, яка була експериментальним майданчиком для досліджень проблем дошкільної освіти, було введено самообслуговуючу, ручну та суспільну працю, необхідну для всіх (в саду, на городі тощо).

У 20–30-ті роки теоретики і практики дискутували питання про те, що є головним у вихованні дитини: праця чи гра. У процесі дискусій дійшли висновку, що ці види діяльності дитини не повинні протиставлятися один одному: граючи, дитина трудиться, а працюючи, грається. Відтак у 50–60-ті рр. питання трудового виховання були відображені і в програмних документах дошкільних закладів, і в наукових дослідженнях (О. Усова, Л. Порембська, Я. Неверович та ін.).

Сучасні українські дослідники проблеми трудового виховання (З. Борисова, В. Павленчик, Г. Беленька, М. Машовець) вивчають питання виховного значення праці дітей у дитячому садку і сім'ї.[1, с. 125].

Особливості ставлення до трудової діяльності дитини в середньому дошкільному віці полягають у тому, що його більше приваблює сам процес праці, ніж кінцевий результат. Потреба самостійно щось зробити, створити вперше виникає у грі й зумовлена саме її вимогами (виготовити, наприклад, необхідний ігровий атрибут). Включення гри до праці дітей допомагає підвищити ефективність її виховного впливу, забезпечити основу для вироблення інтересу до праці, бажання трудитися. Однак не варто намагатися перетворити на гру будь-які трудові завдання чи якомога раніше відокремити працю від гри.

Як стверджував А. Макаренко, несвоєчасне відокремлення гри від праці було б справжнім насильством над дитиною і викликало б у неї відразу до трудового зусилля та ще сильніше прагнення до гри. Дитину слід поступово готувати до усвідомлення того, що її трудові доручення, якими б простими чи складними вони не були, є обов'язковими. Гра, хоч і створює можливості для підготовки до праці, але не замінює власне трудової діяльності дошкільнят.

Одним із компонентів готовності дитини до трудової діяльності є привабливість праці. Це своєрідний психологічний механізм, який формується під час усвідомлення дитиною того, що у процесі праці вона відкриває нове у собі, довкола себе, випробовує свої можливості на зовсім іншому рівні вимог, здатна досягти конкретного результату, який приносить радість їй і тим, хто вболіває за її успіхи.

Лише сподіватися на формування цього психологічного механізму в процесі насиченої елементами праці гри недоцільно, оскільки в грі він має зовсім іншу психологічну основу. Саме це свідчить про необхідність забезпечення тісного зв'язку дитячої праці з грою, використання під час її організації ігрових прийомів, створення ігрових ситуацій, а також виховання ставлення до праці як до обов'язку.[1, с.128].

Дітей середнього дошкільного віку підводять до усвідомлення того, якою є людина-трудівник, для чого вона працює, як ставиться до своїх трудових обов'язків. Тобто коли одночасно зі знаннями про особливості праці діти отримують уявлення про ставлення до неї, про моральні якості тих, хто працює.

Вважаємо актуальними рекомендації, надані Т.Поніманською щодо ознайомлення дошкільників з працею дорослих:

- накопичення фактів про процес праці, перетворення предмета праці, результати праці, створення уявлення про її значущість;
- формування уявлень про людину праці, її ставлення до праці;
- формування уявлень про колективний характер трудової діяльності.

Організуючи спільну діяльність, важливо враховувати форми співробітництва, які залежать від конкретного змісту роботи і віку дітей, а також від того, скільки дорослих і хто саме бере у цьому співробітництві участь. Чим молодші діти, тим більшу участь у співробітництві мають виявляти дорослі, спрямовуючи, організовуючи працю дітей. У спільній діяльності з дітьми старшого дошкільного віку вихователь має

ширші можливості рівноправно працювати разом з ними, виконувати трудові роботи, яка вимагає складних умінь і навичок. Доцільною у ній є участь помічника вихователя, інших працівників дитячого садка. Педагогічно ефективне поєднання активності дорослих і дітей у спільній роботі сприяє перейманню досвіду старших, набуттю навичок, необхідних у майбутній самостійній роботі.[1, с.129].

Саме у середньому дошкільному віці ще не настільки чітко виступає лінія самостійної трудової діяльності дітей, хоча в окремих випадках зміст праці приводить їх до ігрової діяльності. Дуже часто це спостерігається в іграх побутового характеру. Готуючись до різних свят, діти порають своє лялькове господарство, перуть і прасують сукні для ляльок, пришивають відірвані гудзики до пальта або плаття ляльки. Ці трудові процеси у грі дітей цього віку мають епізодичний характер, виникають з їх власної ініціативи та отримують підтримку вихователя.

Дошкільник у грі оволодіває людською діяльністю, його ігрові дії завжди реальні та соціальні, бо спрямовані на реалізацію узагальненої соціальної функції дорослих, набуття досвіду, який трансформується із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає розвиток дитини як суб'єкта предметної діяльності [5, с.74]

Є випадки, коли у дітей ще не сформовані навички роботи з інструментами, коли сам характер трудового процесу ще незнайомий дітям, а ясного вказівки до використання інструменту не дано.

Нерідко ігрові моменти спостерігаються у праці дітей не лише молодшого, середнього, але і старшого дошкільного віку.

Саме завдяки іграм вдається сконцентрувати увагу і залучити інтерес навіть у тих дітей, які незібрані. З допомогою гри можливо, Формувати здатність планувати ігрові дії, самореалізовуватися; аналізувати власні вчинки та дії, співвідносити їх з очікуваннями інших та з моральними нормами. Виховувати відповідальність, прагнення допомогти, вміння співчувати та співпереживати іншим. Стимулювати бажання переходити від нечисленних ігрових угруповань до численних.[6, с.240].

Саме в дитячій праці виявляється зв'язок з грою. Тому що в грі виявляються перші маніпулятивні дії, які за своїм характером нагадують трудові: в них присутні уявні трудові операції(прання сукні для ляльки, приготування їжі, ремонт машини). Саме ігри показують, що діти за власною ініціативою наслідують працю дорослих. Коли дошкільники грають в сюжетно – рольову гру, то можна звернути увагу на те, що діти самі прагнуть наслідувати дорослим. Вони беруть на себе ролі лікаря або продавця, перукаря і т.д.

Вважають, що самим сприятливим і дієвим матеріалом для дітей у трудовому вихованні є казки, і їх персонажі. Сухомлинський вважав, що образи, які присутні у казках, вчать дітей бути співчутливими, шукати вихід із будь-якої ситуації, заставляють думати, робити висновки.[7, с.245]. Наприклад, взявши до уваги образ Айболита, то він показує дітям поведінку доктора в екстремальних ситуаціях, коли він долає різні перешкоди на шляху до мети. Лікар не міг відмовитись від своєї мети, тому виконував свій борг перед хворими звірятами.

Важливим є те, що потрібно звернути увагу, що не можна обмежуватись тільки розповіддю про трудові дії. Необхідно спиратись саме на факти, і їх ставлення до праці.

Саме такі твори викличуть бажання у дітей проявляти подібні якості у своїй праці.

Тому варто надавати трудовим завданням ігрового спрямування, бо саме ігрова ситуація викликає й формує інтерес. Так, до дітей «звертаються по допомогу» казкові персонажі; «оживають» звичайні речі; відкриваються «фабрика іграшок», «майстерня працюючих гномиків»; проводиться День Мийдодіра тощо. Трудові вміння й навички успішно закріплюються під час сюжетно-рольових ігор «Лікарня», «Школа», «Перукарня», «Бібліотека», «Крамниця» та ін.

Коли дорослий розуміє специфіку дитячої праці, тоді це дозволяє йому допомогти дитині поставити мету конкретної трудової задачі та в ході спільної роботи, а також самостійних дій дитини досягти її виконання. Дорослі повинні вміти виокремлювати основні етапи задуманої справи й мати уявлення про раціональні способи досягнення мети, результатів праці.

Розуміння дорослими важливості всіх цих проблем сприятиме правильному розвитку трудових навичок у дітей дошкільного віку, які відіграють найважливішу роль у формуванні особистості дитини.

Праця сам по собі, без вдумливого керівництва і допомоги з боку дорослих не може надати потрібного впливу на особистість дитини.

Тому доцільно організувати дидактичні, сюжетні ігри, створювати ігрові ситуації, в яких всі дії по освоєнню трудових навичок діти будуть виконувати з інтересом і бажанням, саме це є запорука успіху.

На думку Р. Буре для вправи дітей в розстібання гудзика, шнурування і зав'язування шнурків робити спеціальні посібники - "пальто" з петлями й гудзиками, "чоботи" з отворами для шнурків, "пояс" з гудзиком і петлею. Дитина, здійснюючи потрібні дії, опановує навички застібання, розстібання, шнурування та ін.

Вагомим чинником трудового виховання є те, що трудові завдання мають містити елемент гри – виду діяльності, який є природним для дітей даного віку. Дошкільнята із задоволенням виконують доручення, які нагадують їм гру, саме таким шляхом трудова діяльність може стати органічною частиною життя дитини. Візьмемо до уваги ігрову ситуацію з допомогою якої можна перевірити як добре діти знають що потрібно робити по догляду за собою зранку і т.д

Ігрова ситуація “що потрібно твоїй ляльці”

Завдання:вправляти культурно-гігієнічні навички.

Посібники: картинки із зображенням предметів, використовуваних при умовно, їжі, одяганні, мило, зубна щітка, рушник, зубна паста, гребінець, щітка для рук, шпилька, стрічка для волосся, скатертину, ваза, таця, гуртка, ложка, тарілка, столовий прилад, шкарпетки, черевики, шапочка, плаття, блузка, спідниця, рукавички, курточка).

Хід гри. Вихователька знайомить дітей з картинками, запитує їх, для чого потрібен кожен предмет, потім переміщує картинки та роздає їх, бере ляльку і каже дітям: "Наша лялечка встала і хотіла б вмитися, але чим?"

Діти приносять картинки, на яких намальовані предмети, потрібні ляльці для вмивання.

Гра продовжується. Вихователька направляє гру так, щоб чергувалися всі види діяльності. Наприклад, вона говорить: "Наша лялька вмилася і хотіла б зачесатися, але чим?"

Наша лялька вмилася, але ще не снідала. Що ми їй дамо ?

Наша лялька зібралася на прогулянку, що вона одягне? "

Це свідчить про необхідність забезпечення найтіснішого зв'язку дитячої праці з грою, використання під час її організації ігрових способів, створення ігрових ситуацій, а також виховання ставлення до праці як до обов'язку. І гра, і праця приносять дитині задоволення, є засобами її самореалізації.

Обґрунтовано, що цікавим та плідним у плані дошкільної педагогіки є середній вік життя дитини. Саме у цей період виникає та удосконалюється вміння планувати свої дії, створювати та втілювати певний задум, який, на відміну від простого наміру, включає уявлення не тільки про мету дії, а й також про способи її досягнення. Особливе значення має поєднання гри та праці. Завдяки іграм вдається сконцентрувати увагу і залучити інтерес навіть у самих незібраних дітей дошкільного віку. На початку їх захоплюють тільки ігрові дії, а потім і те, чому вчить та або інша гра. Поступово в дітей пробуджується інтерес і до самого предмета трудове виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дошкільна педагогіка. Навчальний посібник / Поніманська Т.І. - К.: Академвидав, 2006.- 456 с.
2. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 №124 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/extracumcular-activities-and-childrenrights-protection/196/6561/>. - Назва з екрана.
3. Соколовська О. С. Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у формуванні ціннісного ставлення до праці дітей старшого дошкільного віку / О. С. Соколовська // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки. - 2014. - Вип. 1.45. - С. 121-127
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 5. -К .: Педагогіка, 1985. - 567 с.
5. Бобак О. Б. Педагогічні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї у II-й половині ХХ століття: монографія... канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Бобак О. Б. – Дрогобич : Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. Івана Франка, 2015. – 197 с.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкілля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 264 с.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк, 1976. – Т. 4. – 640 с.
8. Беленька Г. В. Виховання елементів культури праці у дітей старшого дошкільного віку / Г. В. Беленька // Виховання дошкільника в праці / З. Борисова, Г. Беленька, М. Машовець та ін. – [2-ге вид.]. – К., 2002. – С.44-59.
9. Педагогіка українського дошкілля. Навчальний посібник. - К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. - 360 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5-ти т. Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
11. Пашков О.Г. Праця як засіб виховання / О. Пашков // Педагогіка. – 1992. – № 7-8 – С.3-10.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Аверіна Дар'я** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
2. **Авраменко Уляна** – викладач кафедри соціальної педагогіки Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна).
3. **Апухтіна Вікторія** – викладач кафедри соціальної педагогіки Запорізького національного університету (м. Запоріжжя, Україна).
4. **Багрій Вікторія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).
5. **Безух Віта** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).
6. **Бойко-Гагарін Андрій** – кандидат історичних наук, керівник сектору Національного музею історії України (м. Київ, Україна).
7. **Бондар Юлія** – аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
8. **Бородіна Оксана** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-реабілітаційних технологій Житомирського економіко-гуманітарного інституту вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м. Житомир, Україна).
9. **Босенко Марина** – спеціаліст вищої категорії, викладач Красноградського коледжу Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).
10. **Бриндіков Юрій** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).
11. **Вербець Владислав** – доктор педагогічних наук, професор Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
12. **Гаврус Наталя** – спеціаліст першої категорії, викладач Відокремленого структурного підрозділу «Бердянський коледж Таврійського державного агротехнічного університету ім. Дмитра Моторного» (м. Бердянськ, Україна).
13. **Гевчук Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).
14. **Голова Наталія** – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).
15. **Гуренко Ольга** – перший проректор БДПУ; доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна)

16. **Демиденко Наталя** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

17. **Дибко Катерина** – соціальний робітник, організатор культурно-дозвільної діяльності Комунальної установи «Обласний центр комплексної реабілітації осіб з інвалідністю» Запорізької обласної ради (м. Запоріжжя, Україна).

18. **Єршоміна Лілія** – асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіка та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

19. **Жейнова Світлана** – старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

20. **Жиляк Наталія** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної роботи і психології Подільського спеціального навчально-реабілітаційний соціально-економічного коледжу (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

21. **Захарова Наталя** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

22. **Ілішова Ольга** – заступник декана з навчально-виховної роботи факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

23. **Кавко Мілана** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

24. **Калаур Світлана** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна).

25. **Кашкарьова Людмила** – кандидат психологічних наук, доцент, керівник «Психологічних студій» Центру дитячо-юнацької творчості імені Є. М. Рудневої відділу освіти виконавчого комітету Бердянської міської ради Запорізької області (м. Бердянськ, Україна).

26. **Келемен Андріана** – директор Карпатського інституту підприємництва Вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна"» (м. Хуст, Україна).

27. **Кириліна Оксана** – вчитель заступник директор з навчально-виховної роботи комунального закладу «Василівська гімназія "Сузір'я" – загальноосвітня школа 1-3 ступенів» (м. Василівка, Україна).

28. **Кобюк Юлія** – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна).

29. **Колесник Людмила** – голова циклової комісії фізико-математичних дисциплін та інформатики; спеціаліст вищої категорії, викладач Красноградського коледжу Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

30. **Коляда Тетяна** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

31. **Копил Дар'я** – здобувач вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

32. **Котляр Володимир** – кандидат педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

33. **Котляр Світлана** – спеціаліст першої категорії, викладач Відокремленого структурного підрозділу «Бердянський коледж Таврійського державного агротехнічного університету імені Дмитра Моторного» (м. Бердянськ, Україна).

34. **Кузьменко Вікторія** – психолог комунального закладу «Василівська гімназія “Сузір'я” – загальноосвітня школа 1-3 ступенів» (м. Василівка, Україна).

35. **Ларцева Тетяна** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

36. **Лацко Діана** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

37. **Лісна-Міськів Наталія** – аспірант Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (м. Хмельницький, Україна).

38. **Магомедова Яна** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

39. **Малютіна Наталія** – здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

40. **Мільчевська Ганна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

41. **Михайленко Наталія** – асистент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

42. **Москальова Людмила** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

43. **Нагорна Анастасія** – старший лаборант кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

44. **Нечет Ольга** – соціальний педагог комунального закладу «Василівська гімназія “Сузір'я” – загальноосвітня школа 1-3 ступенів» (м. Василівка, Україна).

45. **Олійник Ірина** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро, Україна).

46. **Олійник Катерина** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

47. **Онищенко Сергій** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

48. **Петровська Катерина** – завідувач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

49. **Письмак Ольга** – викладач кафедри інформаційних та комп'ютерних технологій Дубенської філії вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”» (м. Дубно, Україна).

50. **Познякова Анжела** – куратор ЗОСО комунального закладу «Василівська гімназія “Сузір'я” – загальноосвітня школа 1-3 ступенів» (м. Василівка, Україна).

51. **Попівца Надія** – голова циклової комісії загальноосвітніх дисциплін; спеціаліст вищої категорії, викладач Відокремленого структурного підрозділу «Бердянський коледж Таврійського державного агротехнічного університету імені Дмитра Моторного» (м. Бердянськ, Україна).

52. **Попова Анастасія** – заступник декана з наукової та міжнародної діяльності факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти; кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

53. **Рідкодубська Ганна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

54. **Романовська Людмила** – завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки; доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницький національний університет (м. Хмельницький, Україна).

55. **Савченко Людмила** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (м. Харків, Україна).

56. **Самко Алла** – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна).

57. **Сеага Семмі** – аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна).

58. **Сердюченко Анастасія** – здобувач вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

59. **Сердюченко Антон** – здобувач вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна).

60. **Сиротинська Марія** – здобувач вищої освіти Дубенської філії вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини “Україна”» (м. Дубно, Україна).

61. **Солонська Альона** - асистент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

62. **Тургенєва Анастасія** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету (м. Бердянськ, Україна)

63. **Чабан Наталія** - заступник директора з навчально-виховної роботи комунального закладу «Василівська гімназія “Сузір’я” - загальноосвітня школа 1-3 ступенів» (м. Василівка, Україна).

64. **Човган Олена** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

65. **Чудакова Влада** - здобувач вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдан Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

66. **Шалупня Євгеній** - здобувач вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету, соціальний педагог Енергодарської багатoproфільної гімназії «Гармонія» ЕМР.

67. **Шевченко Світлана** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (м. Мелітополь, Україна).

68. **Шевченко Юрій** - кандидат педагогічних наук, директор комунального закладу «Василівська гімназія “Сузір’я” - загальноосвітня школа 1-3 ступенів» (м. Василівка, Україна).

69. **Шкляр Анатолій** - аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

70. **Якубова Людмила** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна).

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІ ДОМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ТА
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Збірник наукових статей

Загальний редактор: к. пед. наук, доцент К. Петровська

Науковий редактор: д. пед. наук, професор О. Гуренко

Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки: старший лаборант А. Нагорна