


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Монографія

Донецьк
Видавництво
 ЛАНДОН-XXI

2013

УДК [378.147+371.134]:373.66

ББК 74.6

П 84

Рецензенти:

Васильєва М.П. – доктор пед. наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди);

Локарева Г.В. – доктор пед. наук, професор (Запорізький національний університет);

Коваль Л.В. – доктор пед. наук, професор (Бердянський державний педагогічний університет).

Авторський колектив:

Величко О.М. – асистент (4.4); **Гуренко О.І.** – к.пед.н., доцент (передмова, розділ 3, післямова); **Захарова Н.М.** – к.пед.н., доцент (розділ 2); **Іванова М.Я.** (4.5); **Котляр В.П.** – к.пед.н., професор (розділ 1); **Мішечкіна М.Є.** – к.пед.н., доцент (4.1); **Петровська К.В.** – асистент (4.3); **Сизоненко І.Г.** – старший викладач (4.2); **Тургенева А.О.** – старший викладач (4.6).

Рекомендовано до друку

*Вченою радою Бердянського державного педагогічного університету
(протокол №8 від 10.01.2013 року)*

П 84 Професійна підготовка соціального педагога: теоретико-практичний контекст : Колективна монографія / О. Величко, О. Гуренко, Н. Захарова, М. Іванова, В. Котляр, М. Мішечкіна, К. Петровська, І. Сизоненко, А. Тургенева / За заг. ред. к. пед. наук, доц. О. Гуренко. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. – 332 с.

ISBN 978-617-7049-15-8

Монографія є результатом роботи викладачів кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету над комплексною темою "Системний підхід до професійного й особистісного становлення майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу".

У монографії висвітлено особливості професійної підготовки соціального педагога з огляду на сучасні освітні парадигми та соціокультурні умови, розглянуто актуальні проблеми соціально-педагогічної діяльності та шляхи їх розв'язання.

Матеріали монографії можуть стати в нагоді викладачам вищих педагогічних навчальних закладів, магістрантам, студентам та практичним працівникам соціально-педагогічної сфери.

УДК [378.147+371.134]:373.66

ББК 74.6

ISBN 978-617-7049-15-8

© Авторський колектив, 2013

© Вид-во "ЛАНДОН-XXI", 2013

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	10
РОЗДІЛ 2. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РІЗНОВЕКТОРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	31
2.1. Професійна підготовка соціального педагога як наукова проблема.....	31
2.2. Підготовка соціального педагога до роботи у спеціалізованих закладах соціальної підтримки дітей та молоді (соціальний притулок, соціально-реабілітаційний центр)	35
2.3. Проблема підготовки соціального педагога до роботи в інклюзивній школі	42
2.4. Особливості професійної підготовки соціального педагога дошкільного навчального закладу	51
2.5. Формування професійного іміджу соціального педагога.....	60
РОЗДІЛ 3. ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ.....	68
3.1. Полікультурна освіта в Україні: передумови запровадження, нормативно-законодавча база, підходи до визначення.....	68
3.2. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі.....	83
3.3. Шляхи реалізації основних засад полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ	91

РОЗДІЛ 4.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ АКТУАЛЬНИХ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ.....103

4.1. Соціальна впевненість у структурі образу "Я" та її формування у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку103

4.2. Концептуальні підходи до правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті137

4.3. Теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної роботи з формування суспільно-нормативної поведінки членів творчих неформальних молодіжних об'єднань177

4.4. Проблема виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці231

4.5. Соціально-педагогічний патронаж творчо обдарованих підлітків261

4.6. Соціально-педагогічні аспекти формування соціально-активної позиції в учнів професійно-технічних навчальних закладів.....278

ПІСЛЯМОВА302

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК309

ТЕЗАУРУС.....318

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ330

ПЕРЕДМОВА

Інтенсивний соціокультурний розвиток сучасного українського суспільства, глибокі перетворення в країні, що породжують соціальні, економічні, політичні та морально-психологічні проблеми, оновлення освітньої парадигми ставлять сьогодні принципово нові вимоги до підготовки фахівців соціально-педагогічної галузі, від компетентності яких залежить результативність протікання соціальних процесів, урегульованість суспільних відносин, потужність діяльності соціальних інститутів, реалізація міжнародних та державних соціальних програм та проєктів, готовність молоді до прояву активної громадянської позиції.

Розв'язанню проблем соціальної педагогіки та професійної підготовки соціальних педагогів присвятила свої дослідження ціла плеяда зарубіжних та вітчизняних науковців. Так, розвиток соціальної педагогіки як нової галузі педагогічних знань відображено в працях В. Бочарової, М. Галагузової, А. Мудрика, В. Нікітіна, Л. Штефан та ін.; особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю розкрито І. Бехом, О. Безпалько, І. Зверевою, А. Капською та ін.; технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів досліджено Н. Заверико, С. Харченком та ін.; зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю висвітлено Т. Алексеєнко, В. Постовим, І. Трубавіною та ін.; різні аспекти професійної підготовки соціальних педагогів розкрито у дослідженнях І. Богданової, Р. Вайноли, М. Васильєвої, Л. Завацької, А. Капської, О. Карпенко, І. Ковчиної, Г. Локаревої, Л. Міщик, В. Поліщук та ін. Наукові доробки О. Забазної, В. Ісаченко, О. Ковальнової, А. Кононенка та ін. присвячені питанню формування професійного іміджу соціального педагога. У працях зарубіжних (В. Гура, Т. Скуднова, С. Шалова, М. Целих, Л. Кобишева, В. Бородулін, С. Котлярова, О. Помянтовський, В. Шаповалова та ін.) та вітчизняних (А. Капська, Л. Долинська, О. Карпенко, Г. Локарева, В. Филипчук та ін.) науковців розглянуто проблему формування професійної компетентності соціального педагога в умовах парадигмальних змін.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У працях вітчизняних та зарубіжних авторів розкрито важливі аспекти моделювання професійної підготовки соціального педагога. Дані їхніх досліджень переконливо доводять, що модель підготовки спеціаліста будується з урахуванням майбутньої професійної діяльності, вимог суспільства до особистості й особливостей соціокультурного середовища.

Актуальним проблемам соціально-педагогічної діяльності та шляхам їх розв'язання, особливостям професійної підготовки соціального педагога з огляду на сучасні освітні парадигми та соціокультурні умови присвячена колективна монографія "Професійна підготовка соціального педагога: здобутки, проблеми, перспективи".

Монографія складається з чотирьох розділів. У першому розділі "Методологічні засади сучасної професійної підготовки соціального педагога" розкрито сутність специфічних, відносно самостійних освітніх парадигм, що домінують на нинішньому етапі розвитку вищої школи. Ідеться про особистісну, діяльнісну, системну, культурологічну, гуманістичну, антропологічну та компетентісну парадигми. Зазначено, що аналіз літератури, присвяченої розкриттю сутності компетентісної парадигми як складної, багатокомпонентної наукової проблеми, свідчить про активне включення дослідників у комплексну розробку й теоретичне обґрунтування провідних засад професійної компетентності, характеристики відповідних особистісно-професійних ознак, притаманних сучасним фахівцям різних освітніх галузей взагалі та соціальним педагогам зокрема, а також особливостей їх формування в умовах вищого навчального закладу. У розділі розкрито авторський підхід до визначення структури професійної компетентності соціального педагога.

Другий розділ "Підготовка соціального педагога до різновекторної професійної діяльності" презентує результати аналізу наукових підходів та розвідок з означеної проблематики, авторських пошуків та розробок у контексті розв'язання актуальних питань підготовки соціального педагога до роботи у соціальному притулку для неповнолітніх, соціально-реабілітаційному центрі, інклюзивній школі та дошкільному навчальному закладі. Подано моделі підготовки соціального педагога до полікомпонентної професійної діяльності. Розроблено актуальний напрям роботи: посадові

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

обов'язки, напрями, принципи та зміст роботи в дошкільному навчальному закладі. Значну увагу приділено питанню формування професійного іміджу соціального педагога як одному з чинників його успішного професійного становлення.

У третьому розділі "Запровадження полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у сучасних соціокультурних умовах" розглянуто передумови запровадження, нормативно-законодавчу базу та підходи до трактування поняття полікультурної освіти в Україні. Зазначено, що на сучасному етапі розуміння полікультурної картини світу закладається системою глобальної освіти, заснованої на постулатах відкритого суспільства. Головними її цінностями є виховання юного покоління у дусі толерантності, прищеплення йому культури миру, свідомості того, що прагнення до етнічної ідентичності має розглядатися як джерело загального духовного багатства, а не загрози національним цінностям та існуванню окремих народів. У підрозділі "Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у полікультурному середовищі" визначено соціально-педагогічні завдання у полікультурному соціумі, процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі як модель їхньої полікультурної освіти. Підрозділ "Шляхи реалізації основних засад полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ" присвячено висвітленню таких питань, як побудова педагогічного процесу з урахуванням принципу полікультурності; запровадження трансдисциплінарного підходу, виділення полікультурної складової у змісті варіативної частини професійної освіти й розробка на цій основі спецкурсів, планування та управління самостійною роботою студентів, її творче полікультурне спрямування, залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності у галузі полі культури, формування етнокультурної ідентичності студентів у різноманітній позааудиторній роботі.

Четвертий розділ монографії "Сучасні підходи до розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем" складається з шести підрозділів. У підрозділі "Соціальна впевненість у структурі образу "Я" та її формування у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку" зазначено, що традиційна система навчання та виховання підростаючого покоління спрямована на засвоєння дітьми

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

соціокультурного досвіду, певного кола знань, моральних та духовних цінностей. Розв'язання цієї проблеми має забезпечувати не тільки засвоєння теоретичних знань, а й формування успішної у соціальному сенсі особистості, здатної будувати гармонійні відносини з оточуючим світом та з собою. Спосіб взаємодії особистості з іншими, надбання нею позитивного соціального досвіду виявляється в такій складовій образу "Я", як соціальна впевненість. Доведено, що цей феномен є необхідною умовою для самореалізації особистості та її успішної соціальної адаптації з оптимальним досягненням персональних цілей. А це, в свою чергу, є позитивним соціальним досвідом, який забезпечує отримання індивідом об'єктивних уявлень про свої можливості і формування образу "Я" в цілому.

Результати аналізу теоретико-методологічних засад процесу правової соціалізації особистості подано у підрозділі "Концептуальні підходи до проблеми правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті". Визначено сутність, зміст та механізми правової соціалізації особистості; здійснено характеристику стану правової соціалізації дітей-сиріт у загальноосвітніх школах-інтернатах, визначено причини негативної правової соціалізації та низького рівня її сформованості у підлітків. На основі аналізу теоретико-методологічних аспектів проблеми розроблено модель правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті.

Підрозділ "Теоретичні та практичні аспекти соціально-нормативної поведінки членів творчих неформальних молодіжних об'єднань" містить теоретичне узагальнення і практичне розв'язання проблеми суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Ідеться про теоретичне обґрунтування моделі та методики формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях, а також про експериментальне підтвердження результативності її реалізації.

"Проблема виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці" – підрозділ, у якому розглянуто сутнісну характеристику та зміст феномену "культура міжетнічних стосунків"; визначено особливості організації соціальним педагогом

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

гурткової роботи з виховання культури міжетнічних стосунків підлітків залежно від напрямів діяльності позашкільних навчальних закладів у контексті міжнаціонального та громадянського виховання підростаючого покоління; запропоновано шляхи розв'язання проблеми виховання у підлітків культури міжетнічних стосунків у позашкільних навчальних закладах.

Розкриттю концептуальних аспектів проблеми обдарованості присвячено підрозділ "Соціально-педагогічний патронаж творчо обдарованих підлітків". Розглянуто наукові підходи до тлумачення понять "задатки", "здібності", "обдарованість", "творча обдарованість", "соціально-педагогічний патронаж"; визначено критерії та показники творчої обдарованості підлітків; обґрунтовано та подано модель соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованого підлітка, яка лягла в основу організаційно-методичного забезпечення здійснення соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків в умовах навчального закладу.

Змістом підрозділу "Соціально-педагогічні аспекти формування соціально-активної позиції в учнів професійно-технічних навчальних закладів" є огляд концептуальних підходів представників різних галузей науки (філософів, соціологів, психологів, соціальних педагогів) до формування соціально-активної позиції індивіда. Обґрунтовано компоненти, критерії, показники та рівні сформованості соціально-активної позиції учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Колективна монографія є результатом п'ятирічної роботи викладачів кафедри соціальної педагогіки над комплексною темою "Системний підхід до професійного й особистісного становлення майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу". Матеріали монографії можуть стати в нагоді викладачам вищих педагогічних навчальних закладів, магістрантам, студентам та практичним працівникам соціально-педагогічної сфери.

РОЗДІЛ 1.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В умовах глобальних соціальних змін, які відбуваються на сучасному етапі розвитку українського суспільства, посиленої уваги потребує людський фактор як провідна сила в досягненні економічного, політичного та соціокультурного прогресу держави.

У зв'язку з цим особливого значення набуває соціальна педагогіка як складова науки і сфера практичної діяльності, яка, поєднуючи в собі масштабний комплекс суспільно значущих функцій, спрямована на реалізацію державної молодіжної політики. Як наслідок, пріоритетними напрямками функціонування соціальної педагогіки є надання допомоги дитині в її інтеграції в суспільство, вихованні, освіті й професійному становленні, у створенні з цією метою сприятливих умов для психологічного комфорту і формування гуманних відносин у соціумі, задоволення її матеріальних і духовних потреб шляхом залучення соціальних, правових, психологічних і педагогічних механізмів, попередження і подолання негативних явищ у родині, навчальному закладі, найближчому соціальному оточенні.

Однією з провідних умов успішного розв'язання поставлених перед соціальною педагогікою завдань є наявність висококваліфікованих, ініціативних, відповідальних, компетентних працівників соціальної сфери, які гармонійно поєднують у собі не тільки високий рівень фізичних, інтелектуальних і морально-духовних якостей, а й здатність адекватно орієнтуватися в соціальній політиці держави, потребах навколишнього середовища й окремої людини, постійно прагнути до самоосвіти й особистісно-професійного самовдосконалення.

Вища школа як один із соціальних інститутів, призначених для підготовки молоді до професійної діяльності й активної участі в громадському житті, завжди відображає характерні особливості конкретно-історичного розвитку суспільства. Це зумовлено тим, що у вищій школі формується інтелектуальний фонд суспільства, його

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

потенційні кадрові ресурси, які утворюють основу для функціонування і розвитку всіх сфер його життєдіяльності.

Успішність вирішення вищою школою цих завдань значною мірою залежить від обраної нею методологічної основи професійної підготовки соціального педагога, тобто освітньої парадигми (гр. *paradeigma* приклад, зразок), що характеризує погляди на людину, освітні цінності, цілі, зміст, методи, технології, які визначають відповідний підхід до проектування освітнього процесу.

У теорії і практиці педагогіки вищої школи відома значна кількість специфічних, відносно самостійних освітніх парадигм, домінуючих на певному етапі її розвитку. Найбільш впливовими серед них вважаються особистісна, діяльнісна, системна, культурологічна, гуманістична, антропологічна і компетентнісна парадигми.

Характерним є те, що у кожній чинній парадигмі, порівняно з попередніми, уявлення про людину та її місце у світі якісно змінюється. Тобто, ознаки, визначальні для попередніх підходів до людини й освіти, повною мірою проявляються в її контексті, але уже в новій для них ролі – як причинні передумови необхідності вдосконалення професійної підготовки випускника вищої школи.

Особистісно орієнтована парадигма передбачає спрямованість освітнього процесу на особистість як мету і провідний критерій його ефективності.

Необхідність упровадження цього підходу зумовлена тим, що згідно з положенням, сформульованими у психології, особистість являє собою "вершину" (Б. Ананьєв) всієї структури людських властивостей: статус і функції ролі, мотивація поведінки і ціннісні орієнтації, структура і динаміка відносин – усе це характеристики людини як особистості, що визначають її світогляд, життєву позицію, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку.

У зв'язку з цим головною метою освіти, а отже, центральним завданням психології і педагогіки є формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості [2].

Діяльнісна (розвивальна) парадигма зумовлена положенням про те, що реальним базисом особистості є сукупність її суспільних відносин, але відносин, які реалізуються сукупністю її різноманітних діяльностей. Саме діяльності суб'єкта є вихідними "одиницями"

психологічного аналізу особистості, відкривають шлях до її розуміння у дійсно психологічній конкретності [14]. Отже, як вважають дослідники, є всі підстави визнати діяльність стрижневою, провідною характеристикою особистості, її реальною ланкою у взаємовідносинах із зовнішнім світом, головною умовою її становлення і розвитку.

Системна (полісуб'єктна) парадигма ґрунтується на ідеї, яка полягає в тому, що сутність людини значно багатша, різноманітніша і складніша, ніж діяльність, отже, не може бути зведеною лише до неї. Доцільно у зв'язку з цим акцентувати увагу на відносинах, що складаються у мікросоціумі між суб'єктами діяльності і спілкування, як найважливіших джерел духовного розвитку особистості.

За твердженням дослідників (Л. Буева, А. Петровський), саме в актах взаємодії особистість набуває свого людського, гуманістичного змісту. З огляду на це особистість є продуктом і результатом спільної праці і спілкування з оточуючими людьми, тобто являє собою інтерсуб'єктне утворення, яке необхідно розглядати як систему характерних для неї взаємовідносин і взаємодій у соціумі [6; 17].

Гуманістична (особистісна) парадигма полягає в орієнтуванні освітнього процесу на позитивний потенціал людини, на її необмежені можливості постійного розвитку і самовдосконалення.

У зв'язку з цим ідеї гуманістичної педагогіки передбачають перегляд усіх суттєвих, смислоутворювальних характеристик освіти на основі відповідних поглядів на людину та її місце у світі.

Нині гуманістична парадигма перебуває лише в стадії розробки теоретичних засад особистісно зорієнтованої, особистісно розвивальної освіти, про що свідчить наявність різних характеристик її істотних ознак і способів їх упровадження в освітній процес вищої школи. Так, на думку В. Кременя, гуманізація освіти сприяє становленню та вдосконаленню цілісної особистості, котра відкрита для сприймання досвіду, прагне до максимальної реалізації своїх можливостей і здатна до усвідомленого й самостійного вибору в різних життєвих ситуаціях. Сучасна освіта має створювати умови для виховання людини демократичного світогляду, яка поважає права та свободи, культуру й традиції інших народів світу, орієнтується в реаліях і перспективах суспільного розвитку [10].

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Гуманістично зорієнтована педагогіка, за визначенням Ю. Мальованого, надає абсолютного значення особистій свободі й умінню прогнозувати і контролювати власну діяльність, вчинки, особисте життя, а також утвердженню гуманних стосунків між учасниками педагогічної взаємодії [16].

На думку В. Сластьоніна, І. Ісаєва і Є. Шиянова, ідеї гуманістичної педагогіки можуть бути реалізовані в єдності з особистісно зорієнтованим, діяльнісним і полісуб'єктним підходами, на основі яких створюється психологічний простір, сприятливий для міжособових взаємовідносин, що складаються у формах адекватного сприймання і розуміння іншої людини, групових ефектів співробітництва, згуртованості, взаємодопомоги [20].

Гуманістична (особистісна) парадигма, яка зорієнтована на унікальність і самоцінність кожної людини, гідної бути не засобом, а метою освіти, суспільства, держави, за визначенням дослідників, вважається найбільш перспективною у розвитку освіти.

Культурологічна парадигма акцентує увагу освітнього процесу на культурних основах життєдіяльності особистості (норми, цінності, сенси, типи поведінки, традиції, ідеали), які визначають її становлення і розвиток в умовах соціокультурної реальності.

Культурологічному підходу до освіти притаманні такі риси:

– визнання пріоритету цінностей (а не знань, умінь і навичок) являє собою не тільки інтелектуальний розвиток особистості, а й моральне, духовне виробництво соціально й особистісно значущих цінностей і норм. У зв'язку з цим, на думку дослідників (О. Бондаревська, В. Гура, М. Ліга), замість тріади знання – уміння – навички необхідно застосовувати систему зв'язку елементів освіти, які складають її зміст у такому порядку: цінності – позиції – знання – уміння;

– людину необхідно розглядати як біопсихосоціального індивіда, тобто в його цілісності;

– гуманізація освітнього процесу незалежно від напрямку професійної підготовки [14].

За визначенням В. Сластьоніна, І. Ісаєва, Є. Шиянова, культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності містить у собі три взаємопов'язані аспекти дії: аксімологічний (ціннісний), технологічний і особистісно творчий.

Аксимологічний аспект культурологічного підходу зумовлений тим, що кожному виду людської діяльності як цілеспрямованій, мотивованій, культурно організованій притаманні свої основи, оцінки, критерії (цілі, норми, стандарти і т.д.) і способи оцінювання. Цей аспект культурологічного підходу передбачає таку організацію педагогічного процесу, яка б забезпечувала вивчення і формування ціннісних орієнтацій особистості.

Технологічний аспект культурологічного підходу пов'язаний з розумінням культури як специфічного способу людської діяльності. Саме діяльність є тим, що має всеохоплюючу форму в культурі, в її першій всеохоплюючій визначеності. Культура задає соціально-гуманістичну програму і передбачає спрямованість певного виду діяльності, її ціннісних типологічних особливостей і результатів.

Особистісно творчий аспект культурологічного підходу зумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Індивід – носій культури. Він не тільки розвивається на основі об'єктивованої сутності культури, але і вносить до неї принципово нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості [20].

Антропологічний підхід (гр. *antropos* людина + *logos* вчення) полягає у тому, що при збереженні загальної мети і основного змісту освіти на перший її план виходить цілісність людини. За твердженням К. Ушинського, який уперше розробив й обґрунтував цей підхід, "якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона насамперед повинна пізнати її теж в усіх відношеннях". У зв'язку з цим він пропонував системне використання усіх наук про людину як предмет виховання та їх врахування при побудові й здійсненні педагогічного процесу [23, с. 43 – 45].

З точки зору Б. Ананьєва, цілісність людини виступає у чотирьох модусах (лат. *modus* міра, спосіб, образ) людського існування: індивід, особистість, індивідуальність, суб'єкт. Свою позицію автор обґрунтовує тим, що цілісність людини дає змогу у повній мірі уявити її в науковій картині світу, в якій сформульовані біологічні, психологічні й соціальні характеристики в їх взаємозв'язках [2].

Антропологізація освіти передбачає створення сприятливих умов для цілеспрямованого розвитку людини у процесі її соціалізації та індивідуалізації у трьох взаємопов'язаних сферах: освіті, організації соціального досвіду людини та індивідуальній підтримці.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

На думку дослідників, антропологічний підхід має розглядатися як ідеальний орієнтир, у зв'язку з яким проблема формування соціально-антропологічної цілісності сучасного фахівця має вирішуватися в освіті шляхом інтеграції взаємодоповнюючих один одного підходів – системного, гуманістичного, антропологічного, акмеологічного, компетентнісного [19].

В останні десятиріччя вітчизняна педагогіка вищої школи в умовах широкого впровадження нових інформаційних технологій, а також включення освіти в європейський і світовий освітній простір перебуває у стані неперервного пошуку оптимальних методологічних підходів до визначення й наукового обґрунтування системи провідних складових професійної освіти: її цілей, принципів, змісту, форм, методів і технологій, спрямованих на досягнення кінцевого результату, що відповідає сучасним запитам суспільства і людини.

У ситуації, зумовленій об'єктивними потребами суспільства в модернізації професійної освіти, упровадження компетентнісно орієнтованої парадигми як методологічної основи освітнього процесу, спрямованого на інтегроване опанування обраної студентами професії, розвиток у них наукових і професійно-творчих форм мислення, загальної культури, визнано своєчасним, найбільш впливовим і перспективним у подальшому вдосконаленні.

Аналіз літератури, присвяченої з'ясуванню сутності компетентнісної парадигми як складної, багатокomпонентної наукової проблеми, свідчить про активне включення дослідників у комплексну розробку й теоретичне обґрунтування провідних засад професійної компетентності (лат. *competentis* відповідний, здатний – знаючий, освічений, авторитетний у певній галузі) [12], характеристики відповідних особистісно-професійних ознак, притаманних сучасним фахівцям різних освітніх галузей, а також особливостей їх формування в умовах вищого навчального закладу. Це підтверджується наявністю фундаментальних досліджень, присвячених комплексному вивченню проблеми професійної компетентності працівників системи освіти (В. Баркасі, О. Безпалько, Г. Беленька, Н. Бібік, А. Богуш, Л. Ващенко, С. Вітвицька, Н. Гавриш, І. Гудзик, В. Гура, Л. Долинська, Л. Завацька, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, А. Капська, І. Ковчина, В. Кремінь, Г. Локарева, О. Локшина, О. Овчарук, Т. Поніманська, О. Савченко, С. Якименко).

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Проблема формування професійної компетентності соціального педагога широко і ґрунтовно розкрита в колективній монографії російських авторів (В. Гура, Т. Скуднава, С. Шалова, М. Целих, Л. Кобишева, В. Бородулін, С. Котлярова, О. Помянтовський, В. Шаповалова), в якій розглянуті теоретичні й практичні основи підготовки соціального педагога в умовах парадигмальних змін, аналізуються сучасні інтерпретації компетентнісного підходу в теорії педагогіки вищої школи [8].

Комунікативна компетентність соціального педагога розглядається в колективній праці А. Капської, Л. Долинської, О. Карпенко, В. Филипчук, в якій висвітлені питання, пов'язані з формуванням готовності соціального педагога до організаційно-комунікативної діяльності в процесі його взаємодії з дітьми і дорослими [9].

Проблемі формування у соціального педагога комунікативної компетентності присвячене також дослідження Г. Локаревої, в якому розкриваються теорія і практика використання художньо-естетичної інформації як чинника емоційно-чуттєвого впливу на процес його взаємодії з молоддю [15].

У зв'язку з тим, що професійна діяльність соціального педагога офіційно включена у сферу дошкільних навчальних закладів, важливим внеском у теорію і практику формування у соціального педагога професійної компетентності є дослідження Г. Беленької, яке присвячено теоретичному обґрунтуванню основ формування професійної компетентності у майбутніх працівників системи дошкільної освіти, чий функції принципово збігаються [4].

Існуючі в сучасній літературі відомості про результати виконаних теоретико-експериментальних досліджень проблеми компетентнісного підходу як методологічної основи освітнього процесу свідчать про те, що зусилля науковців спрямовані на пошук оптимальних варіантів формування провідних положень цієї проблеми, зокрема сутності освітньої компетентності як характеристики суб'єкта відповідної професійної діяльності, складових елементів її структури як інтегрованого багатокомпонентного утворення, формування професійної компетентності в умовах вищого навчального закладу та ін.

Професійна компетентність у сучасних дослідженнях здебільшого розглядається як готовність суб'єкта певного виду

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

діяльності до успішного виконання функцій, передбачених стандартами відповідної професії в цілому або виконання провідних аспектів, що входять до її складу (комунікативна, науково-дослідна, творча та ін.). Так, за визначенням Н. Кузьміної, професійно-педагогічна компетентність полягає в обізнаності у галузях: спеціальній (предмета, який викладає педагог); науки, мистецтва, які цей предмет акумулюють; методичній (у галузі засобів і методів педагогічного впливу); психологічній (урахування особливостей відображення впливу педагогічних дій на психологічний розвиток особистості) [12].

На думку А. Капської, компетентність соціального працівника і соціального педагога у конкретній сфері діяльності можна розглядати як міру професіоналізму, міру володіння професією на рівні творчості, майстерності.

Професійна компетентність характеризується наявністю комплексу знань, умінь, навичок, психологічних якостей, професійних позицій та акмеологічних варіантів. Крім того, професійна компетентність має включати особистісні якості, що визначають стиль поведінки соціального педагога. Сукупність особистісних якостей, на думку А. Капської, можна розподілити за трьома групами:

перша група – психологічні характеристики, що є складовою частиною здатності до певного виду діяльності: сприймання, пам'ять, увага, мислення, а також такі, що впливають на психічні стани: утомля, апатія, стрес, тривожність, депресія, увага як стан свідомості;

друга група – психолого-педагогічні якості, зорієнтовані на вдосконалення соціального працівника як особистості: самоконтроль, самокритичність, самооцінка власних вчинків, а також фізична тренуваність, уміння переключатися і керувати своїми емоціями;

третья група – психолого-педагогічні якості, спрямовані на створення ефекту індивідуальності: комунікабельність (швидке встановлення контакту з людьми); емпатійність (уловлювання настрою людей, виявлення їхніх установок і очікувань, співпереживання їх нестаткам); красномовство (уміння вселяти віру і переконувати словом) та ін.

Крім особистісних якостей, А. Капська визначає комплекс необхідних знань і умінь як показників професіоналізму соціального

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

педагога, посилаючись при цьому на прийнятий стандарт відповідної спеціальності [22, с. 9 – 15].

За визначенням О. Акулової, Н. Радіонової, А. Тряпціної, професійна компетентність – це "інтегрована характеристика, яка визначає здатність розв'язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і схильностей".

З огляду на це автори пропонують трирівневу ієрархію компетентностей:

- ключові компетентності, які характеризуються тим, що вони необхідні для будь-якої професійної діяльності й пов'язані з успішністю особистості у швидко змінюваному світі;

- базові компетентності, які відтворюють специфіку певної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної та ін.);

- спеціальні компетентності, які відтворюють специфіку конкретної предметної або надпредметної сфери професійної діяльності, реалізують ключові й базові компетентності в галузі навчальної дисципліни, конкретної галузі професійної діяльності [1, с. 11 – 14].

Свою позицію щодо характеристики складових професійної компетентності автори обґрунтовують, виходячи з її суттєвих, на їх думку, ознак:

- компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями у конкретних галузях;

- компетентність проявляється в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе у конкретній ситуації.

На цій основі автори роблять висновок про те, що компетентність виявляється, по-перше, тільки у випадку її реалізації, а в інших випадках про неї не може бути і мови; по-друге, незважаючи на те, що компетентність проявляється в сучасному, вона зорієнтована на майбутнє.

З точки зору С. Якименко і П. Якименко, структуру професійної компетентності педагога складають такі системоутворюючі компоненти:

- змістовний – знання теоретичних і методологічних основ предметної галузі освіти, знання психолого-педагогічних засад сучасної освіти, знання вимог, що ставляться до сучасного вчителя;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

- технологічний – методичні, проєктуальні, комунікативні, конструктивні, креативні, оцінні, інформаційні вміння;
- особистісний – ціннісне ставлення до професії, подій і людей, готовність до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного зростання.

Свою позицію щодо структури компетентності автори зумовлюють тим, що "професіоналізм педагога неможливий без розвитку спеціальних здібностей, знань та вмінь, але не менш важливою умовою є також розвиток і загальних здібностей, наявність загальнолюдських цінностей". Водночас, на їх думку, структуру компетентності складають такі елементи: знання, досвід, професійна культура та особистісні якості фахівця [25, с. 28].

На думку С. Шалової, відправними у формуванні професійної компетентності соціального педагога служать насамперед завдання, які ставить перед ними держава, зокрема:

- організація і забезпечення психологічної підтримки;
- правовий і адміністративний захист;
- консультування;
- соціальна реабілітація;
- посередницькі послуги та ін.

Поставлені перед соціальним педагогом завдання реалізуються у низці відповідних функцій, пов'язаних зі специфікою його взаємодії з дитиною:

- контактної, яка передбачає встановлення довірливих відносин як необхідної умови для вирішення педагогічних завдань;
- діагностико-оцінної, яка спрямована на визначення внутрішнього стану людей, що вступають у контакт;
- збагачуючої, яка зорієнтована на обмін моральними цінностями у вигляді думок, емоцій, вчинків, оцінок, які підсилюють взаємодію;
- корекційної, якою передбачено перетворення ставлення дитини до себе і оточуючих;
- розвивальної, яка націлена на актуалізацію можливостей дитини в посиленні себе.

Цей далеко не повний перелік функцій вказує на те, що для успішного виконання професійної діяльності соціальний педагог має володіти, як підкреслює автор, багатьма вміннями й навичками, які у своїй сукупності визначають його професійну компетентність.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

С. Шалова дотримується думки про те, що критеріями професійної компетентності педагога можуть бути:

- уміння концептуального аналізу існуючих у клієнтів і середовища їх існування проблем;
- якісна інтерпретація отриманих даних;
- планування соціальних змін у житті клієнтів;
- урахування й ефективне управління існуючими у клієнтів ресурсами;
- комунікативні здібності та спрямованість на самоосвіту.

Виходячи з цього, автор доходить висновку, що однією з найважливіших якостей соціального педагога, яка дає йому можливість орієнтуватися і успішно працювати у проблемних ситуаціях, є його спрямованість на творчість [24].

Наведені приклади існуючих у літературі різних варіантів інтерпретації суттєвих характеристик професійної компетентності як науково-практичної проблеми дозволяють визначити деякі типові підходи до її вирішення.

Насамперед, в існуючих варіантах характеристики професійної компетентності простежуються два взаємозумовлені підходи до їх розкриття: в одному з них акцентується увага на компетентності суб'єкта професійної діяльності, в іншому – на вивченні особливостей професійної діяльності, а звідси – вимог до компетентності, необхідної для її виконання. У цьому разі можна цілком погодитися з висновками І. Гудзик, яка вважає, що таке протиставлення значною мірою умовне, оскільки обидва ці аспекти (характеристика суб'єкта і характеристика діяльності, яку він виконує) взаємопов'язані, а тому мають розглядатися в сукупності [7, с. 38].

Крім того, ідея впровадження компетентнісно орієнтованого підходу передбачає формування професійної компетентності не стільки у вигляді окремих здібностей, знань, умінь, навичок і відповідних якостей особистості, необхідних для успішного виконання діяльності, скільки в інтегрованому її вигляді як результату освіти, який досягається в умовах органічного взаємозв'язку її змісту із засобами соціальної взаємодії як у міжособовому, так і в конституційному культурному контексті [5, с. 48].

Тенденція розгляду проблеми компетентнісно орієнтованого підходу у цьому напрямку простежується більш визначено в

дослідженнях, виконаних в останні роки (А. Богуш, О. Савченко, Г. Беленька, І. Гудзик, Г. Локарева).

Як зазначає Г. Беленька, попри відсутність єдності у поглядах, сьогодні вже чітко простежується тенденція до уточнення змісту компетенцій, що визнані головними для випускників вищої школи. Самі поняття "компетенція", і "компетентність" не лише міцно увійшли в педагогічну науку, але й активно використовуються широким колом педагогів-практиків.

Водночас автор вважає за необхідне внести, насамперед, уточнення в ієрархічну залежність цих понять:

– компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь-якої сфери діяльності людини, окреслювати її повноваження, права і обов'язки;

– компетентність – це суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеної компетенції, компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам;

– компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана при характеристиці діяльності цієї особистості.

Отже, під компетенцією слід розуміти задану вимогу, норму освітньої підготовки, опис необхідних для успішного функціонування певної діяльності знань, умінь та якостей людини, а компетентність трактувати як реально сформовані (на основі знань та фахових умінь) особистісні якості та набутий досвід діяльності людини.

Для того щоб сформувати компетентність, як вважає Г. Беленька, необхідно спочатку вивчити її ідеальну матрицю (лат. matrix – джерело, початок) – компетенцію (коло питань, сфери діяльності), перевести її в русло суб'єктивних суспільних відносин і таким чином побудувати систему впливу на особистість, щоб, спираючись на її психофізіологічні особливості, здійснити моральний та інтелектуальний вплив і забезпечити розвиток умінь та якостей, відповідних заданій матриці.

Доречним зауваженням автора є те, що поняття "фахова компетентність" у наукових працях часто виступає у контексті з такими поняттями, як професіоналізм, професійна культура та професійна творчість, які є не тотожні й розкривають різні сторони

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

діяльності людини. Так, професіоналізм у психолого-педагогічній літературі визначається як достатній рівень розвитку професійної культури й самосвідомості, який забезпечує творче розв'язання особистістю завдань діяльності. Від нього залежить успіх професійної кар'єри і життєвого благополуччя.

Професійна культура, за визначенням Г. Беленької, включає в себе індивідуально вироблені на основі професійних знань та життєвого досвіду напрями, засоби, орієнтації в оточуючій дійсності. Виходячи з логіки формування, професійну культуру складають такі компоненти:

- праксеологічна, рефлексивна та інформаційна підготовленість до професійної діяльності;
- конкретно-предметні фахові знання;
- комунікативна підготовленість;
- компетентність діяльності;
- професійна творчість особистості.

Щодо системи світогляду та модельного мислення, які часто відносять до професійної культури, то вони, за переконанням автора, виступають результатом (показником) свідомого опанування особистістю перших двох її компонентів.

Професійну компетентність педагога, зауважує Г. Беленька, слід відрізняти від педагогічної майстерності як вищого ступеня професіоналізму, основою розвитку і складовою якого є не лише самостійне і відповідальне виконання професійних обов'язків, але й професійне захоплення, розвинене педагогічне мислення, інтуїція, морально-естетичне ставлення до життя, глибока переконаність і тверда воля, спрямованість на постійне вдосконалення педагогічної діяльності та дослідницький підхід до педагогічного процесу тощо [4 с. 11 – 17].

Отже, прагнення сучасної освіти "відійти від засилля окремих, часткових знань, умінь, навичок фахівця" й обрати з цієї метою курс на гармонійне поєднання усіх складових його загальної професійної підготовки на основі компетентісно орієнтованої парадигми свідчить, з одного боку, про цілком закономірну потребу суспільства і людини у постійному вдосконаленні провідних галузей життєдіяльності, до яких, зокрема, належить і система професійної освіти. З іншого боку, будь-яка модернізація (фр. *modernisation* – введення удосконалення у будь-що) має сенс за умови, якщо для цього буде підготовлена відповідна основа: визначені сутність удосконалення і шляхи його впровадження.

Труднощі, які відчуває більшість авторів запропонованих варіантів моделей професійної компетентності, пояснюються відсутністю насамперед єдиної теоретичної концепції. Як наслідок, у розробці існуючих моделей здебільшого домінує суб'єктивне уявлення їх авторів щодо сутності поставлених перед собою завдань, а, отже, робить наявною різноманітність шляхів і якісних рівнів досягнень у їх вирішенні.

На сьогодні залишаються проблемними шляхи і засоби формування у студентів професійної компетентності упродовж опанування ними обраної спеціальності. Адже існує думка дослідників про те, що компетентності у прямому значенні цього слова навчити неможливо, оскільки вона лише виражає здатність людини накопичувати, інтегрувати знання, уміння і досвід їх використання у розв'язанні навчальних і життєвих проблем, що в подальшому сприяє її становленню у вигляді продукту соціального досвіду. Отже, у вирішенні цього питання мова може йти лише про формування базових основ професійної компетентності як відправних для її подальшого збагачення.

Так, на думку І. Гудзик, вихідним у формуванні професійної компетентності є опанування ключових компетентностей. Автор пояснює це тим, що ключові компетентності передбачають готовність оцінити ситуацію, усвідомити проблему, спланувати дії, які необхідні для її розв'язання, контролювати й оцінювати їх виконання. Отже, доцільно виділити такі три комплекси компетентностей:

- ціннісно-смысловий (світогляд, ціннісні орієнтації, здатність бачити, розуміти оточуючий світ, брати на себе відповідальність за те, що відбувається в ньому, опанувати способи фізичного та духовного саморозвитку);

- комунікативний, який передбачає вміння успішно здійснювати усне й письмове спілкування в різних життєвих ситуаціях, співпрацювати у розв'язанні різноманітних завдань;

- навчально-пізнавальний, інформаційний, який забезпечує вміння навчатися впродовж усього життя, користуватися різними технологіями доступу до інформації, критично оцінювати її, включати нові знання до когнітивних структур, якими володіє індивід.

За висновком І. Гудзик, активне обговорення ключових компетентностей у сучасній педагогіці свідчить про нові підходи до

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

оцінки результатів освіти [8; 19]. Ідеться не стільки про знання, уміння і навички з того або іншого предмета або їх комплексу, скільки про універсальні, надпредметні уміння і навички, які допомагають упоратися з проблемами повсякденного життя, особливо з труднощами у виборі рішення й особистої відповідальності за зроблений вибір [7, с. 41].

Як зазначає з цього приводу І. Бех, важливість формування універсальних, надпредметних умінь і навичок усвідомлюється вже у такій мірі, що під сумнів ставиться сама предметна система навчання, при якій окремі предмети начебто "не відповідають" за загальну готовність випускника до життя, а інтеграція розглядається як можлива перспектива освіти [3].

На думку Г. Беленької, педагогічна компетентність фахівця становить гармонійне поєднання знань та умінь його загальної фахової підготовки з розвитком професійних якостей, що розвиваються на основі гуманістичних світоглядних позицій, і формується за певним алгоритмом:

- на першому етапі відбувається усвідомлення вибору професії, засвоєння педагогічних аксіом і набуття первинних професійних умінь;

- на другому етапі – опанування широкого кола педагогічних знань, формування світоглядних позицій, оволодіння основними професійними вміннями та кроками до педагогічної майстерності;

- на третьому етапі відбувається розвиток аналітико-синтетичних умінь, вибір методологічних орієнтирів діяльності, вдосконалення професійних умінь і набуття та реалізація педагогічної майстерності;

- на четвертому етапі відбувається розвиток педагогічної творчості на базі самовдосконалення особистості, що здійснюється на основі набутих знань, а фахові вміння переходять на усвідомлений професійний рівень.

Уточнюючи запропонований алгоритм опанування професійної компетентності, Г. Беленька зазначає, що формування професійних знань і вмінь майбутніх фахівців в умовах вищого навчального закладу будується з урахуванням його освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), на основі визначення відповідного їй змісту навчання і технологій навчально-виховного процесу. При цьому на кожному етапі враховуються загальнопсихологічні характеристики студентів, рівні їх підготовленості до навчання, рівні мотивації тощо [4, с. 6 – 7].

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Аналіз існуючих у сучасній літературі компетентнісно орієнтованих варіантів моделей як критеріїв готовності випускника вищого навчального закладу до виконання професійної діяльності свідчать про те, що за своєю суттю вони відтворюють лише частину цієї готовності – її виконавчу складову.

Протиріччя, яке виникає у зв'язку з цим, полягає в тому, що згідно з концепцією, висунутою О. Леонтьєвим, дії або ланка послідовних дій, з яких складається будь-яка діяльність пізнавального практичного характеру, відповідно поставленій меті виконують орієнтовну або виконавчу функції.

Орієнтовні дії – це процес, спрямований на обстеження реальності (предметів, явищ, конкретних ситуацій та ін.) з метою отримання інформації необхідної для визначення умов, які забезпечують успішність виконання практичних завдань. Тобто, орієнтовна діяльність, яка у своїй розвиненій формі являє собою прижиттєво складену функціональну систему дій, забезпечує визначення сутності ситуації і умов, які мають бути враховані для досягнення поставленої мети; добір необхідних способів і засобів, які забезпечують ефективність виконання діяльності; контроль, регуляція, коригування практичних дій, а також отримуваних проміжних і кінцевих результатів щодо поставленої мети (див. рис. 1.1).

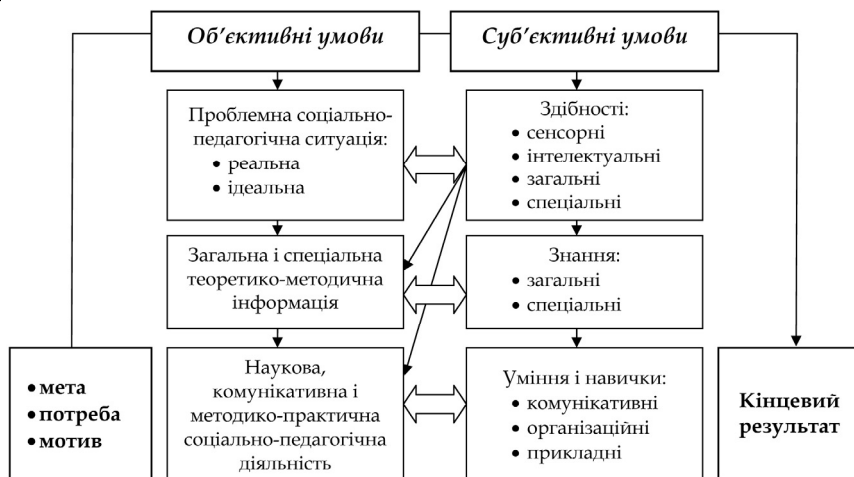


Рисунок 1.1. Взаємозв'язок і взаємодія здібностей, знань, умінь і навичок у соціально-педагогічній діяльності

Характерні особливості орієнтовних дій, як вважає О. Леонт'єв, дають можливість визначити функціональну роль здібностей у будь-якій діяльності або поведінці, які за своїм психологічним механізмом є орієнтовними діями.

Це положення конкретизує традиційне формулювання сутності здібностей, згідно з яким вони являють собою індивідуально-психологічні властивості, які забезпечують успішність оволодіння й реалізації одного або декількох видів діяльності, але які при цьому не зводяться до знань, умінь і навичок. Але наведене формулювання здібностей носить лише формальний характер, оскільки в ньому не розкривається причина цієї успішності.

Розуміння здібностей (сенсорних, інтелектуальних, спеціальних і загальних) до будь-якої діяльності як орієнтовних дій, спрямованих на обстеження і виконання пізнавальної або практичної дії, орієнтування й регулювання поведінки у поєднанні з виконавчими діями робить можливим досягнення ефективності у розв'язанні організаційних і процесуальних завдань.

Зокрема, в соціально-педагогічній діяльності за допомогою здібностей досягається успішність, як наочно подано в наведеній схемі, вирішення таких завдань:

- вивчення особливостей проблемної ситуації, яка виникла в окремої дитини або соціальної групи;
- аналізування причин, що призвели до виникнення стандартних і нестандартних проблем;
- визначення способів розв'язання проблемних завдань;
- контроль, регулювання й коригування процесу і результатів соціально-педагогічного впливу, спрямованого на досягнення поставленої мети.

Знання як утворення, що відображають істотні моменти зв'язку між пізнавальною і практичною діяльністю, фіксують результати реальної орієнтовно-пізнавальної діяльності й виражаються у поняттях, судженнях, умововиводах, концепціях, теоріях.

Як складова частина критеріальних ознак педагога знання визначаються обсягом і рівнем його інформованості в галузях наук, що мають безпосереднє відношення до професійної діяльності.

Показниками якості володіння знаннями вважаються:

- масштабність і глибина опанованих теоретичних засад наук, пов'язаних з обраною професією, тверді переконання й обґрунтований їх захист;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– поєднання теоретичних знань із соціально-педагогічною діяльністю і життям, динамічність знань, систематичне їх удосконалення;

– висока пізнавальна культура.

Взаємозв'язок і взаємозалежність здібностей і знань полягає в тому, що здібності як орієнтовні дії сприяють не тільки визначенню суттєвих особливостей, які виникають у тих або інших ситуаціях, а й забезпечують добір із загальної сукупності опанованих знань тих, які мають безпосереднє відношення до даної ситуації.

Отже, здібності без знань, за висловом Л. Венгера, залишаються "безкрилими", оскільки їм немає з чого добирати необхідну інформацію. З іншого боку, знання без здібностей можуть залишатися незадіяним накопиченням, а практичні завдання, що виникають у соціально-педагогічній діяльності, будуть розв'язуватися на основі так званого "методу спроб і помилок".

Зокрема, Г. Беленька зазначає, що знання, які отримали випускники педагогічних закладів освіти, мають досить великий обсяг, який вони часто-густо не здатні використовувати як фахівці. Однією з причин такого явища, на думку автора, є нерівномірне навантаження і посилена увага до когнітивного компонента навчального процесу, порівняно з моральним і емоційно-вольовим вихованням [4, с. 21].

На нашу думку, причина такого стану пояснюється насамперед недостатнім розвитком здібностей як орієнтовних дій, що забезпечують добір і доцільне використання необхідної інформації в конкретній пізнавальній або практичній ситуації.

Уміння як складовий компонент виконавської частини діяльності й один із критеріальних показників готовності фахівця до її реалізації в сучасній теорії здебільшого визначається як здатність суб'єкта діяльності здійснювати певну практичну дію або сукупність цих дій (перцептивних, розумових, практичних), які підпорядковані потребам, інтересам, мотивам, цілям і завданням, а також враховують особливості діяльності.

Найважливіша властивість умінь полягає в їх узагальненості. Від ступеня узагальненості умінь залежить рівень готовності суб'єкта до виконання практичної частини діяльності.

Навичка визначається як психічне новоутворення, завдяки якому суб'єкт діяльності досягає спроможності виконувати

практичну дію раціонально, з належною точністю, без зайвих витрат фізичних і розумових зусиль. Отже, навичка є якісною характеристикою оволодіння відповідним умінням.

Отже, визначення функцій здібностей як орієнтованих дій, а також функцій знань, умінь і навичок, які забезпечують успішність здійснення виконавчої частини діяльності, по-перше, відкриває можливість розв'язання тривалої дискусії щодо специфіки цих утворень, характерних для діяльності в будь-якій галузі (пізнавальній, науковій, практичній); по-друге, дозволяє більш уважено підійти до визначення й обґрунтування змістовного складу професійної компетентності соціального педагога.

Список використаних джерел

1. Акулова О. В. Компетентностный подход как ориентир модернизации педагогического образования / О. В. Акулова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Академические чтения : Компетентностный подход в современном образовании. – СПб : СПб ГИПСР, 2005. – Вып. 6. – С. 11–14.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев // Ананьев Б. Г. Избр. психол. труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 1980. – 232 с.
3. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2002 – № 5. – С. 5–6.
4. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : Світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
6. Буева Л. П. Социальная среда и познание личности / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.
7. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Видавничий Дім "Букрек", 2007. – 496 с.
8. Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов / В. В. Гура, Т. Д. Скуднова, С. Ю. Шалова и др. ; под ред.

В. В. Гура – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. пед. института, 2008. – 244 с.

9. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 87 с.

10. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації / В. Г. Кремень. – К., 2005. – 448 с.

11. Крысин Л. П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов / Л. П. Крысин. – М. : ЭКСМО, 2011. – 864 с.

12. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 1993. – 172 с.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность как основание личности. Психологическая теория деятельности / А. Н. Леонтьев // Леонтьев А. Н. Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – 1983. – 320 с.

14. Лига М. Б. Культуроцентрично ориентированная парадигма современного образования / М. Б. Лига // Философия образования. – 2006. – № 2. – С. 62–66.

15. Локарева Г. В. Художньо-естетична інформація в підготовці соціального педагога до професійного спілкування : теорія і практика : монографія / Г. В. Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 376 с.

16. Мальований Ю. Педагогічна сутність гуманізації навчання / Ю. Мальований // Шляхи освіти. – 1997. – № 2. – С. 6–9.

17. Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1.

18. Равен Дж. Педагогическое тестирование : Проблемы, заблуждения / Джон Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2001. – 142 с.

19. Скуднова Т. Д. Философские основы антропологизации профессионального образования / Т. Д. Скуднова // Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов / под ред. В. В. Гура. – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. пед. института, 2008.

20. Слостенин В. А. Общая педагогика : в 2 ч. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Гуманит. Изд-во ВЛАДОС, 2003. – Ч. 1. – 2003. – 288 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

21. Сохань Л. В. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 510 с.

22. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.

23. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Твори : в 6 т. – К. : Радянська школа, 1952. – Т. 4. – 1952. – С. 43–45.

24. Шалова С. Ю. Ориентация на творчество как условие формирования профессиональной компетентности социальных педагогов / С. Ю. Шалова // Компетентностный подход в подготовке социальных педагогов / под ред. В. В. Гура. – Таганрог : Изд-во Таганрогского гос. пед. института, 2008.

25. Якименко С. І. Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності / С. І. Якименко, П. В. Якименко // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу / під ред. С. І. Якименко. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2011.

РОЗДІЛ 2.

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО РІЗНОВЕКТОРНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Професійна підготовка соціального педагога як наукова проблема

У контексті глобалізації та модернізації суспільного функціонування постає необхідність виховання національної педагогічної еліти як нової генерації кадрів, здатної до якісної реалізації широкого спектру функціональних обов'язків. Одним з основних завдань вищої школи є підготовка і формування спеціаліста нового типу – компетентного, конкурентоспроможного, готового до різних напрямів та видів професійної діяльності. Відповідно великого значення набуває підвищення престижу професій, діяльність представників яких пов'язана насамперед із системою "людина – людина", педагогічною та соціальною сферою.

Активні інтеграційні процеси у галузі вищої освіти європейських країн, приєднання України до Болонського процесу, завдання якого спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, впровадження загальноєвропейських стандартів освіти, підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців зумовлюють актуальність сучасної підготовки вітчизняних педагогічних кадрів. Концептуальні засади підготовки фахівців соціальної сфери визначено в Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI ст.), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю".

Сучасна парадигма вищої освіти в Україні пріоритетним завданням визначає розвиток інституцій підготовки соціальних педагогів до різновекторної професійної діяльності, здатних надавати населенню кваліфіковану допомогу у розв'язанні життєвих проблем, попереджувати виникнення негативних явищ у молодіжному середовищі, організувати корекцію, реабілітацію та підтримку осіб, що опинились у складних життєвих обставинах, впливати на створення сприятливих умов соціалізації особистості тощо.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Система підготовки соціальних педагогів є однією з наймолодших у вітчизняній професійній педагогічній освіті. Проведений загальнонауковий аналіз свідчить, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності є актуальною, а дослідження нижчезазваних науковців є базовими, на яких будується і розвивається професійна підготовка фахівців у вищому навчальному закладі. Питанням підготовки спеціаліста у галузі соціально-педагогічної діяльності присвячено низку праць. Зокрема, значною мірою досліджено: теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (І. Бех, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Штефан); проблеми професійної підготовки соціального педагога в педагогічній теорії (Р. Вайнола, Л. Міщук, В. Поліщук); особливості соціалізації дітей та молоді в сучасних умовах (О. Лактіонова, С. Савченко, П. Плотніков); технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів (Р. Вайнола, Л. Завацька, Н. Заверико, С. Харченко); особливості профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі та формування здорового способу життя (О. Вакуленко, І. Козубовська, В. Оржиховська); зміст і форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю (Т. Алексеєнко, І. Пеша, В. Постовой, І. Трубавіна та ін.).

Ураховуючи те, що соціально-педагогічній діяльності властива багатофункціональність, є певний досвід дослідження проблеми підготовки соціальних педагогів до окремих напрямів діяльності. Так, підготовку соціальних педагогів до соціально-правової діяльності вивчала І. Ковчина, до організації освітньо-дозвілєвої діяльності – С. Пащенко; роботу з громадськими та молодіжними організаціями – О. Лісовець; особливості валеологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів – В. Коваль; формування їх правової компетентності – Я Кічук; використання казкотерапії у професійній діяльності соціального педагога – О. Філь та ін.

Проте існуючих теоретичних напрацювань недостатньо для подолання протиріч між постійно зростаючими вимогами суспільства до професійної компетентності соціальних педагогів і реальним рівнем їх професійної підготовленості. Отже, перед вищими навчальними закладами постає завдання розробки оновлених освітньо-професійних програм підготовки соціальних педагогів, що засновані на теоріях їх особистісно-професійного становлення та підготовки академічного рівня спеціалістів, кваліфікованих та соціально мобільних.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У багатьох наукових працях поняття "підготовка" пов'язується із поняттям "готовність". Причому існують різні підходи до тлумачення як однієї, так і другої дефініції, та остання частіше трактується як: інтегративне утворення особистості (Л. Кондрашова, С. Манукова, Р. Пенькова); активний стан особистості (З. Бакішеєва, Л. Разборова); професійно-педагогічна спрямованість особистості (Є. Белозерцев, Л. Кандибович, О. Мороз та ін.). Професійна підготовка майбутнього педагога традиційно розглядається науковцями як навчально-виховна діяльність, спрямована на озброєння студентів необхідними загально-педагогічними і спеціальними знаннями, вміннями й навичками, формування у них професійно важливих особистісних якостей.

Узагальнення та порівняльний аналіз наукових підходів щодо трактування поняття професійної підготовки соціального педагога дозволяє визначити його як процес, що передбачає формування професійної спрямованості особистості, засвоєння нею сукупності теоретичних знань, вироблення практичних умінь і навичок, накопичення досвіду, наслідком чого є готовність до виконання соціально-педагогічної діяльності. За результатами проведеного дослідження цієї проблеми О. Пожидаєвою з'ясовано, що:

- професійна підготовка є процесом і результатом формування готовності до певного виду діяльності, що здійснюється шляхом оволодіння сукупністю знань, умінь і навичок;
- в основу підготовки майбутніх соціальних педагогів має бути покладено системний, особистісно-діяльнісний та індивідуально-творчий підходи;
- професійна підготовка має здійснюватися в умовах неперервної освіти;
- важливим є врахування закономірностей організації навчально-виховного процесу, а саме гуманізації професійної підготовки;
- професійна підготовка має носити випереджаючий характер з розрахунку на розвиток соціальної і педагогічної ситуації та перехід від навчально-дисциплінарного виховання до особистісного;
- професійна підготовка має враховувати особистісний потенціал студентів і бути особистісно орієнтованою;
- пріоритетним є творчий розвиток в особистому становленні майбутнього соціального педагога;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– необхідними є розробка та реалізація програм, що орієнтовані на підвищення професійної компетентності соціального педагога [22].

Вважаємо, що освітня підготовка соціального педагога має відповідати практико зорієнтованому характеру, передбачати оволодіння системою науково-практичних знань і набуття досвіду прикладної діяльності, що детермінує розвиток зрілої особистості на рівні усвідомлення цілей діяльності, самостійного планування, самоконтролю професійної поведінки та таким чином процес навчання студентів набуває сенсу, відбувається їхнє "входження" в професію. Підготовка фахівця має базуватися на освітніх технологіях, що забезпечують його професійно-особистісний розвиток і саморозвиток. У основу змісту професійної освіти соціального педагога мають бути покладені наступні принципи:

– фундаментальність – теоретико-методологічна ґрунтовність і якість загально професійної і спеціальної підготовки;

– універсальність – повнота набору учбових дисциплін, що забезпечують базову підготовку в єдності з дисциплінами спеціалізації;

– інтегративність – міждисциплінарне об'єднання наукових досліджень і учбових предметів, навчального процесу в цілому;

– варіативність – гнучке поєднання базових учбових курсів і дисциплін спеціалізації, різноманітність освітніх технологій, адекватних індивідуальним можливостям і особливостям особистості студента, вибір обсягу і темпу засвоєння навчальної інформації;

– професійність – опанування різними соціально-педагогічними технологіями та психотехніками;

– багаторівневність – довузівська і вузівська підготовка, аспірантура і докторантура, різноманітні форми після вузівської і додаткової освіти [33].

Ефективність професійної підготовки визначається основними завданнями підготовки соціальних педагогів на вузівському етапі навчання:

– запропонувати студентові освоїти системні знання про людину у взаємозв'язках з природою, культурою, суспільством; у єдності сучасних гуманітарних і природно-наукових уявлень;

– забезпечити проблемно-змістовний взаємозв'язок соціогуманітарних, культурологічних, психолого-педагогічних дисциплін, що вивчаються у вузі;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– створити умови для становлення особистісної і професійної культури соціального педагога як соціально активного способу його життєдіяльності.

Якісна професійна підготовка можлива, якщо вона враховує багаторівневий та різноаспектний характер "соціальної освіти", базується на несуперечливих теоретичних підходах, які виражають розуміння специфіки професійної діяльності соціального педагога, сутності соціальної педагогіки як галузі наукового знання, інтегруючої ролі практики в професійному становленні спеціаліста. Професійна підготовка соціального педагога як процес формування фахівця нового типу, який має швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно розв'язувати соціально-педагогічні проблеми, має бути зорієнтована на підтримку тенденцій державної освітянської та соціальної політики, обґрунтування змісту, формування та вибір сучасних методів, форм роботи, удосконалення педагогічного процесу підготовки до соціально-педагогічної діяльності, підвищення професійної компетентності соціального педагога. Отже, теорією та практикою приділяється належна увага професійній підготовці кадрів у системі вищої освіти, що зумовлено об'єктивною суспільною потребою в якійсній підготовці соціальних педагогів до різноспрямованої професійної діяльності.

2.2. Підготовка соціального педагога до роботи у спеціалізованих закладах соціальної підтримки дітей та молоді (соціальний притулок, соціально-реабілітаційний центр)

Розвиток цивілізованого суспільства визначається не тільки його економічним, соціально-культурним рівнем, але й ставленням до вразливих груп населення: дітей-сиріт, дітей, які залишилися без піклування батьків, осіб обмежених функціональних можливостей.

Сирітство як соціальне явище існує стільки ж, скільки саме людське суспільство і є невід'ємним закономірним наслідком кризи перехідного етапу в розвитку країни. Соціальне сирітство обумовлене ухилянням або відстороненням батьків від виконання своїх обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини.

Причини сучасного соціального сирітства різні, водночас простежуються деякі закономірності в його виникненні та існуванні. Перехід від одного політичного устрою до іншого, перерозподіл

капіталу, поповнення складу безпритульних із соціально незахищених верств та груп ризику, криза сімейних стосунків, аморальна поведінка та звички, "антисоціальні" впливи оточення, безробіття спричинили зростання дитячої безпритульності в Україні в кінці ХХ і на початку ХХІ століття. Найбільш поширеними явищами, що призводять до ухилення батьків від виконання їх природних обов'язків по відношенню до власної дитини (дітей) є зловживання алкоголем, наркоспоживання, неусвідомлене, безвідповідальне батьківство, споживацьке ставлення до державної соціальної підтримки. Серед інших причин соціального сирітства в сучасних умовах є ув'язнення батьків, позашлюбне народження дитини, незадовільні матеріальні та житлові умови сім'ї, стан морально-психологічного клімату в ній тощо [11, 25].

В останні роки значно загострилася проблема соціального сирітства в нашій країні. Конституцією України передбачено, що держава піклується про дітей, які опинились у складних життєвих обставинах. Для розв'язання цієї проблеми державою створено мережу закладів соціального піклування про дітей, які опинились у складних життєвих обставинах. Основними типами закладів, де на утриманні перебувають діти-сироти, а також діти, позбавлені батьківського піклування є соціальні притулки, будинки дитини, інтернатні заклади, соціально-реабілітаційні центри; мережа інноваційних форм сімейного влаштування дітей (фостерна сім'я, будинок сімейного типу, дитяче містечко).

Одним із перших закладів у системі піклування про долю беззахисної дитини є соціальний притулок для неповнолітніх, який створюється для надання тимчасового притулку тим, хто вкрай потребує соціальної підтримки та вирішення подальшої долі дітей – жертв несприятливих умов соціалізації з урахуванням сукупності обставин у кожному конкретному випадку.

Пріоритетними завданнями притулку є: захист прав, інтересів, соціальна та психолого-педагогічна реабілітація, соціальна адаптація й соціалізація, вирішення подальшої долі знедолених дітей.

Результати адаптації, реабілітації та виховання в умовах соціального притулку значною мірою залежить від діяльності соціального педагога, вихователя – центральної особи навчально-виховного процесу вищезазначеного закладу суспільного виховання. Зважаючи на особливості цієї професії, роль професійної

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

компетентності соціального педагога дедалі зростає, і вищі навчальні заклади у процесі підготовки такого фахівця все більше уваги мають приділяти підвищенню ефективності оволодіння знаннями й уміннями, навичками адекватного їх застосування у відповідній сфері та ситуації. Саме специфіка функціонування притулку обумовлює й необхідність спеціальної підготовки фахівців для соціальних закладів нового типу, організації їх перепідготовки, узагальнення досвіду, підвищення кваліфікації.

Ще однією соціально вразливою категорією населення є особи обмежених функціональних можливостей. Питання соціальної реабілітації дітей і молоді з обмеженою дієздатністю та їх інтеграції в сучасне суспільство актуальне практично у всіх країнах світу. В Україні забезпечення прав та свобод цієї категорії людей відображено у Законі "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" (1991р.), де згідно з міжнародними стандартами подається оновлене трактування поняття інвалідності як обмеження не тільки працездатності, а й життєдіяльності, що дає право такій особі на соціальну допомогу й захист. У відповідності до цього закону люди з обмеженими функціональними можливостями в нашій країні володіють усією повнотою прав і свобод, що закріплено Конституцією України та іншими законодавчими документами.

З метою всебічної підтримки, допомоги у соціалізації інвалідів державою створено мережу закладів соціальної реабілітації та підтримки. Сучасні науково-практичні підходи до розуміння соціальної інтеграції інвалідів розглядають її як двосторонній процес: соціальна адаптація особистості до загальної системи соціальних відносин – з одного боку, та здатність суспільства прийняти її до свого складу – з іншого [1]. Важливою умовою збалансування цих інтеграційних складників є професійна діяльність соціального педагога, вихователя – соціального реабілітолога. Зважаючи на особливості реалізації цієї професії в соціально-реабілітаційному центрі (СРЦ), роль професійної компетентності соціального педагога дедалі зростає, і вищі навчальні заклади у процесі підготовки майбутнього соціального педагога спираються не тільки на традиційну знаннево-функціональну парадигму освіти, а й на світову педагогічну науку, де все більше стверджується гуманістична, особистісно орієнтована модель освіти, пріоритетною метою якої є цілісний розвиток фахівця, а не лише формування його як носія певної сукупності знань.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Соціальний педагог притулку для неповнолітніх, соціально-реабілітаційного центру представляє соціально-психологічну службу, є провідною організуючою особою життєдіяльності вихованців. Соціальний педагог – це суб'єкт соціально-педагогічної діяльності, спеціаліст-професіонал, який розуміється на соціальних і ситуативних труднощах дітей, обумовлених їхнім діагнозом, захворюванням, соціальною ситуацією розвитку та здатний прийти їм на допомогу; фахівець, який досконало володіє комплексом загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупністю необхідних умінь і навичок, методами і прийомами особистісно орієнтованого виховання. Багаторічна співпраця кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету з обласним притулком для неповнолітніх, соціально-реабілітаційним центром "Турбота" м. Бердянська дозволила виявити спільні та відмінні особливості діяльності соціального педагога, підтвердити необхідність урахування специфіки функціонування цих закладів при організації професійної підготовки майбутніх фахівців.

У контексті світової педагогічної практики, як зазначає Н. Гавриш, професійна підготовка вимагає високого психологічного та дидактичного професіоналізму, особистісного досвіду та культури педагога, здатності встановлювати особистісно-сміслові спілкування та поступово "вростати" у філософію переживання педагогічної ситуації як своєрідного середовища "співбуттєвого" простору [6, с. 47], системи формування у студентів комунікативних та організаторських здібностей, високого рівня загальної та духовної культури, почуття такту, психологічної грамотності, уміння аналізувати соціальні процеси та явища [1].

Це означає, що без спеціальної підготовки неможливо очікувати спонтанного вияву цих якостей у структурі діяльності соціального педагога. Тому фахова підготовка соціального педагога до роботи з дітьми соціального притулку, соціально-реабілітаційного центру передбачає формування чітких уявлень про особливості здійснення процесу особистісно орієнтованого виховання, способи розв'язання різноманітних ситуацій та передбачає розвиток особистісної сфери студентів як системоутворюючого чинника процесу професійної підготовки, а також має враховувати класичні тенденції: засади системності та комплексності.

Як зазначає В. Сластьонін, професійна підготовка педагога вимагає, з одного боку, чіткої орієнтації на модель, що відповідає

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

потребам навчальної установи, а з другого – врахування перспектив соціально-економічного прогресу, розвитку соціальної та освітньої сфер.

Аналіз наукових досліджень, досвіду практичної діяльності, потреби соціально-педагогічної галузі у спеціалістах спонукав нас до розробки моделі підготовки соціального педагога до професійної діяльності. За основу проектування інтегрованих компонентів професійної готовності соціального педагога до роботи у соціальному притулку, соціально-реабілітаційному центрі обрано модель сучасного вчителя, запропоновану В. Сластьоніним, яка включає: якості й характеристики соціальної, професійно-педагогічної, пізнавальної спрямованості; вимоги до психолого-педагогічної підготовки; обсяг та зміст спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки до спеціальності, а також враховує перспективи соціально-економічного прогресу, розвитку соціальної та освітньої сфер [27]. При розробці моделі професійної підготовки враховувалися й точки зору І. Бега, Н. Гавриш та інших науковців щодо питання підготовки фахівців на засадах особистісно орієнтованої парадигми [4, 6]. За базові компоненти моделі було обрано загальні характеристики професійної діяльності соціального педагога в зазначених закладах. У подальших розвідках цього питання варто більш докладно розглянути специфічні особливості підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності у подібних соціальних закладах.

Презентована модель професійної підготовки до роботи з вихованцями притулку та центру соціальної реабілітації (рис. 2.1) закріплює й розвиває у конкретно-історичному контексті вимоги суспільства до професійних та особистісних якостей фахівця, виступає провідним системоутворюючим елементом певної концепції, що виконує функції орієнтира для професійної підготовки, відправної субстанції в розробці й упровадженні освітніх програм, еталона для порівняння з отриманою реальністю, зразка для наслідування. Вона складається з трьох компонентів: афективний компонент (ставлення, мотивація); когнітивний (знання); технологічний компонент (уміння й навички). Кожен із них включає як загальні аспекти професійної готовності до педагогічної діяльності, так і спеціальні компоненти готовності до роботи в означених соціальних закладах.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Зміст афективного компонента відображає гуманістичну направленість особистості на педагогічну діяльність як у цілому, так і на роботу з конкретною категорією вихованців, професійний інтерес до обраного виду діяльності. Ефективність здійснення практичної підготовки студентів досягається через усвідомлення ними важливості та соціально значущої необхідності допомоги вихованцям, особистісно орієнтовану спрямованість, розуміння майбутніми соціальними педагогами системи домінуючих мотивів професійної роботи з дітьми, орієнтації педагога на індивідуальність кожної дитини, особливості її соціального розвитку, на попередження відхилів у стані здоров'я, рецидивів, здійснення різних видів допомоги десоціалізованим дітям.



Рисунок 2.1. Модель підготовки соціального педагога до професійної діяльності

Когнітивний компонент передбачає наявність у студентів інформації щодо соціальної ситуації розвитку кожного вихованця, симптомів та шляхів попередження десоціалізації, методів, прийомів корекції та компенсації проявів соціальної дезадаптації. Знання як складова структури суб'єкта соціально-педагогічної діяльності відтворюють істотні моменти інтеріоризації й систематизації понять, суджень, умовиводів, концепцій, гіпотез, теорій у галузі, насамперед, медицини, соціальної психології, соціальної та спеціальної педагогіки. Цей компонент репрезентований не тільки теоретичним ознайомленням майбутнього педагога з питаннями соціальної педагогіки, психології, медицини, але й знаннями про їх реалізацію відповідно дітей конкретного соціального закладу. Показниками опанування студентами знань є: масштабність і глибина засвоєної інформації, пов'язаної з обраною професією; стійкі переконання і науково обґрунтований їх захист; поєднання теоретичних знань із соціально-педагогічною практикою, життям; динамічність знань, систематичне їх збагачення й удосконалення; висока пізнавальна культура.

Зміст третього компонента – технологічного – полягає у визначенні раціональних засобів досягнення мети, передбачає наявність у майбутнього педагога вмінь щодо діагностики симптомів соціальної дезадаптації (діагностична складова), організації та реалізації програми профілактики десоціалізованої поведінки (організаційна складова), умінь ведення реабілітаційно-розвивальної роботи з дітьми цієї категорії, особистісно-сміслового спілкування (корекційна, реабілітаційна складові). Студенти у процесі навчальних занять відпрацьовують глибину і міцність знань, закріплюють комунікативні навички й уміння соціально-педагогічної діяльності, розвивають професійне мислення, уміння проектувати, планувати й алгоритмізувати власну діяльність, адекватно реагувати на проблемні ситуації, які виникають у соціально-виховному процесі та ефективно їх розв'язувати. Знання, уміння й навички у своїй сукупності відображають істотні моменти зв'язку між інтеріоризацією і екстеріоризацією, свідомістю і діяльністю, здібностями, знаннями і відповідними практичними діями. Сутність означеного процесу полягає у "подвійному сходженні" до обраної професії: спочатку студент сприймає її як зовнішнє явище, презентоване викладачем у навчальному процесі,

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

засвоюючи таким чином загальноприйняті професійні цінності, поступово, за умови реалізації суб'єктного підходу, переводячи їх у систему внутрішньо значущих смислів (інтеріоризація), щоб знову транслювати їх у зовнішню сферу взаємодії (екстеріоризація). Наявність зазначеного компонента у структурі професійної підготовки соціального педагога забезпечує виконавчу частину соціально-педагогічної діяльності, дозволяє збільшити фаховий потенціал, підготувати до різних аспектів роботи, спрямованої на соціальну допомогу особам, які її потребують.

Обов'язковою умовою реалізації моделі підготовки соціального педагога до професійної діяльності є покладення її на навчальний зміст та, застосовуючи інтерактивні технології навчання, домогтися підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців

Соціальний педагог – це динамічна, порівняно стала цілісна система соціокультурних і морально-вольових якостей, які виявляються в особливостях його свідомості, духовних цінностях, ставленні до соціального середовища, окремої людини, самого себе. Розроблена модель професійної підготовки студента до роботи з вихованцями соціального притулку та соціально-реабілітаційного центру визначає процес формування фахівця нового типу, здатного компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в різних типах соціальних закладів і відповідних напрямках роботи, сприяє більш кваліфікованій підготовці майбутніх спеціалістів соціально-педагогічної діяльності.

2.3. Проблема підготовки соціального педагога до роботи в інклюзивній школі

Актуальною проблемою сучасної системи навчання в Україні є створення ефективних умов для здобуття якісної освіти дітьми, молоддю з особливими освітніми потребами. Згідно з демократичними та гуманістичними світовими стандартами нині людство переходить до нової світоглядної парадигми – "єдине суспільство", яке включає людей з різноманітними проблемами. Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціального інтегрування осіб з особливостями психофізичного розвитку. У Європі та США почали практикувати інноваційні підходи до організації навчання неповносправних дітей у 70-х рр. ХХ століття у такому форматі як: widening participation (розширення

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

Актуальність цього питання засвідчує існування категорії дітей з обмеженими функціональними можливостями, незначна частина серед яких тільки інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів. На разі й для України, з огляду на завдання у розв'язанні назрілих педагогічних і соціальних проблем, питання визначення сучасних підходів до вирішення освітніх труднощів дітей, що мають функціональні порушення, є надзвичайно важливим.

Проблема життєдіяльності дітей з функціональними обмеженнями є предметом дослідження фахівців багатьох наукових галузей. Соціологи, психологи, медики, спеціалісти з соціальної роботи та соціальної педагогіки у своїх дослідженнях розкривають різні її аспекти. Так, І. Зверева розглядає складнощі процесу соціалізації та інтеграції дітей з обмеженими можливостями в суспільство [11], О. Холостова окреслює зміст реабілітації дітей з функціональними обмеженнями [31], А. Капська розробляє теоретичні засади та пропонує технології роботи з людьми обмежених функціональних можливостей [29].

Питання виховання, навчання та соціалізації людей з функціональними обмеженнями є злободенною проблемою нашого суспільства. Однією з важливих умов, необхідних для їх успішної соціалізації, є здобуття якісної освіти на всіх її рівнях. І сьогодні потрібно створити всі необхідні умови, для того щоб кожна дитина, яка має проблеми розвитку, могла успішно навчатись у сучасному

загальноосвітньому просторі. Враховуючи актуальність упровадження інклюзивної освіти в Україні та безпосередню роль соціального педагога в цьому процесі, ми вважаємо розробку моделі діяльності такого фахівця конче необхідною.

Ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларація ООН про права людини, про права інвалідів, Конвенція ООН про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами.

Законодавчого визнання право на здобуття освіти громадянами України, зокрема і дітьми з обмеженими функціональними можливостями, набуло у чинному законодавстві, яке гарантує право на освіту без дискримінації і на основі рівності можливостей, забезпечуючи інклюзивну освіту на всіх рівнях навчання. Правовою основою захисту прав дітей з обмеженими можливостями на освіту є ціла низка законів та державних нормативних документів: Конституція України, Конвенція ООН про права дитини; закони України "Про освіту", "Про реабілітацію інвалідів в Україні", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", "Про охорону дитинства"; укази Президента України "Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями", розпорядження Кабінету Міністрів України "Про затвердження комплексного плану заходів із розвитку освіти в Україні на період до 2011 року". З метою реалізації державної політики щодо зазначеної проблеми Міністерством освіти і науки України у 2009 році розроблено Концепцію розвитку інклюзивної освіти [16] та затверджено "План дій щодо запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки" [22].

Розвиток світового громадського руху на захист прав дітей з обмеженими функціональними можливостями вимагає розробки та запровадження альтернативних моделей спеціальної освітньої системи, уможливлення виховання неповносправних дітей серед їхніх здорових ровесників, починаючи з дошкільної освіти, і до здобуття ними професійної підготовки. Нині недостатньо розв'язаною в соціальній педагогіці є проблема навчання молодих людей з особливими потребами через те, що більшість із них не

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

отримує належної початкової та середньої освіти, адже вони змушені навчатися або в спеціалізованих закладах, або вдома. Існуюча система спеціалізованої освіти осіб з обмеженими можливостями не забезпечує їхньої інтеграції, соціалізації та рівного доступу до якісної освіти. Упродовж останніх років активно розробляють нові типи й моделі закладів, які надають освітньо-виховні, соціально-реабілітаційні послуги дітям обмежених функціональних можливостей. Водночас в Україні все більшого поширення набуває спільна форма навчання й виховання дітей з особливостями розвитку та їхніх здорових однолітків, що є основою соціальної адаптації та інтеграції.

Сучасна соціально-педагогічна наука послуговується терміном "інклюзія" (від англ. *inclusion* – утримувати, містити в своєму складі) для опису процесу навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в масових загальноосвітніх школах. Тому *inclusion* є терміном, що відображає нові погляди не лише на освіту, а й на місце людини в суспільстві.

Мета інклюзивної школи – дати всім учням можливість повноцінного соціального життя, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства. Інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, проте воно значно розширює її можливості. Спеціальна та інклюзивна освіта мають функціонувати паралельно. Інклюзивне навчання дає можливість усім дітям брати участь у житті дитячого садочка, школи, вищого навчального закладу, мікросоціуму. Його ресурси спрямовані на стимуляцію рівноправності дітей та їх багатоаспектної участі в житті групи, на розвиток у них необхідних для спілкування навичок. Право вибору навчального закладу лишається за батьками. Державою підтримується ідея впровадження інклюзивної освіти. Так вибудовується модель інноваційної системи навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка відповідає принципам демократизму:

- реалізація прав людини незалежно від статусу (соціального, психофізичного, релігійних переконань, етнічної належності тощо);
- гарантія та стабільність засобів державної допомоги та підтримки дітей з інвалідністю, а також їх сімей;
- науковість (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію та ін.);

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– системний підхід до процесу організації та реалізації технологій інклюзивної освіти (реалізація практики соціальної роботи з сім'єю в умовах загальноосвітніх навчальних закладів та системи освіти в цілому);

– соціальної відповідальності сім'ї;

– міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства.

Покладення таких принципів в основу функціонування інклюзивної школи сприяє зближенню дітей різних категорій: одних – навчає жити в соціумі, інших – бачити і розуміти людей з певними проблемами.

Запровадження інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення науково-методичного супроводу, розробки навчальних, розвивальних програм тощо. Розвиток інклюзивного навчання – процес складний, багатогранний, який зачіпає наукові, методологічні й адміністративні ресурси. Педагоги, які прийняли ідею інклюзії, особливо гостро потребують допомоги в організації педагогічного процесу, налагодженні механізму взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, де центральною фігурою виступає дитина. Аналіз документів, інформації, що надається Міністерством освіти і науки України, результатів пілотного проекту з упровадження інклюзивного навчання в дошкільні навчальні заклади та загальноосвітні школи, представлених у матеріалах фахових видань, свідчить про те, що питання організації навчання, виховання та розвитку дітей з обмеженими можливостями в закладах освіти залишається проблематичним та в деяких аспектах навіть відкритим [13, 26, 28, 32].

Попри труднощі та неоднозначність прийняття суспільством цього питання можна стверджувати, що інклюзивна освіта відкриває широкі можливості для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, їх адаптації у соціумі, розширення кола їхнього спілкування. Водночас упровадження інклюзивного навчання потребує вирішення низки організаційних, матеріальних і методичних питань на всіх рівнях. Ключовим фактором успішного розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами та з оточуючим їх соціальним середовищем. Разом з тим особливої актуальності набуває питання організації своєчасного комплексного соціально-педагогічного супроводу, в якому провідна роль відводиться соціальному педагогу.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

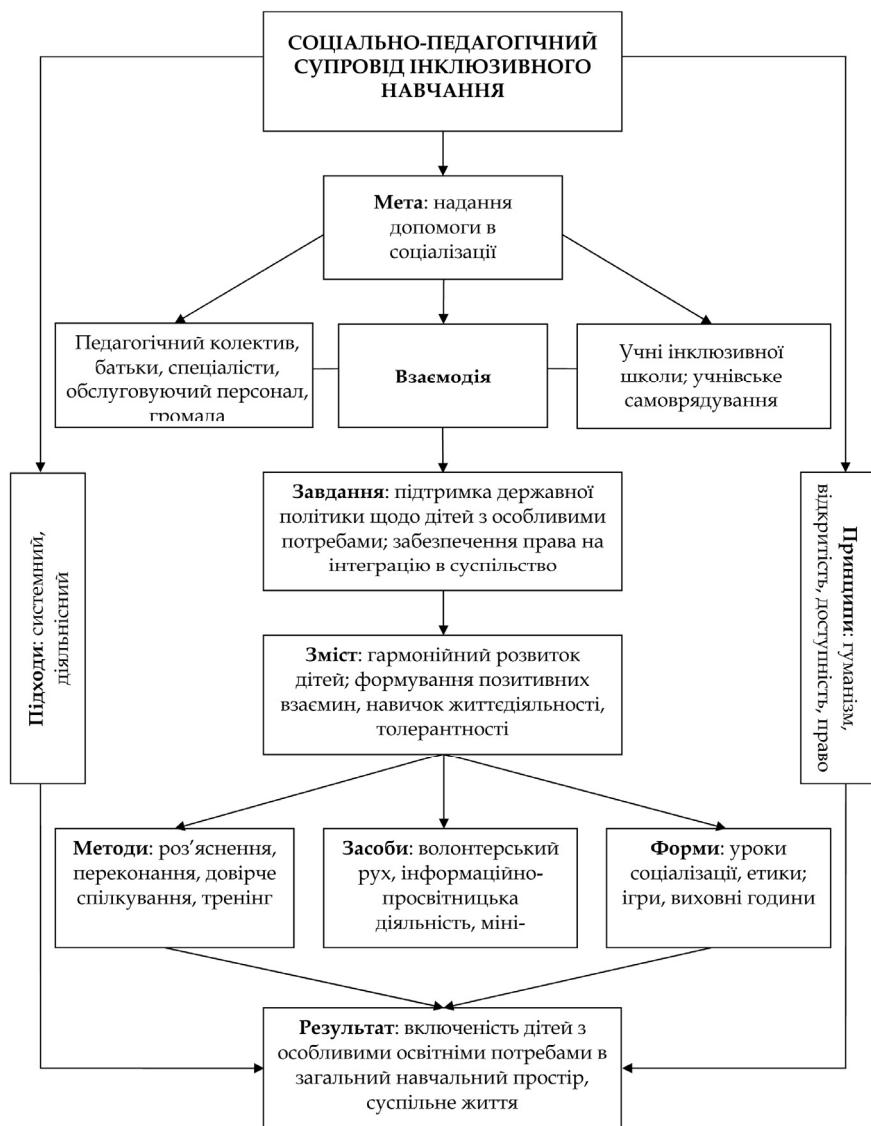


Рисунок 2.2. Модель діяльності соціального педагога інклюзивної школи

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

З метою формування нової філософії суспільства та професійного розуміння сутності інклюзивного навчання, підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в умовах інклюзивної школи та, враховуючи беззаперечну актуальність зазначеної проблеми, а також те, що вона перебуває на стадії організаційної, науково-методичної розробки в соціальній педагогіці та практиці, презентуємо модель діяльності соціального педагога в умовах інклюзивної школи.

У центрі моделі (рис. 2.2) – соціально-педагогічний супровід, який розуміється нами як процес підтримки всіх вихованців інклюзивної школи та реалізується за допомогою домінуючих підходів: діяльнісного та системного. Діяльнісний підхід вимагає формування професійної позиції особистості соціального педагога щодо проблеми інклюзії. Системний підхід передбачає цілісність у практичній діяльності та спрямованість на комплексну реалізацію завдань соціально-педагогічного супроводу всіма суб'єктами цього процесу.

Соціально-педагогічне супроводження вихованців школи узгоджується з провідними принципами інклюзивного навчання: гуманізм, відкритість та доступність; цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; дотримання права людини незалежно від статусу; право на освіту, гідне життя; істинна освіта може здійснюватися лише в контексті реальних взаємин.

Мета діяльності соціального педагога інклюзивної школи – надання допомоги всім вихованцям у процесі їхньої соціалізації. Її досягнення передбачає виконання певних завдань, а саме:

- підтримка державної політики щодо формування нової філософії розуміння та ставлення суспільства до дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- формування взамін існуючої сегрегаційної (відокремленої від суспільства) інтегрованої та інклюзивної моделі навчання дітей;
- забезпечення права дітей з вадами розвитку на інтеграцію в суспільство шляхом здобуття якісної освіти.

Наступний компонент моделі – змістовий. Зміст діяльності соціального педагога репрезентується його власною позицією та професійною діяльністю з упровадження в життя школи, суспільства ідеології інклюзивного навчання, що виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх, водночас

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

створює необхідні умови для учнів з особливими освітніми потребами. Щоденна діяльність соціального педагога спрямовується на допомогу у всебічному розвитку дітей, в організації корекції розумової чи фізичної відсталості, компенсації втрачених функцій, розвитку соціально-побутових, комунікативно-контактних навичок, засвоєнні навичок побутового орієнтування, соціально прийнятних норм поведінки, формуванні психологічних новоутворень.

Соціальний педагог сприяє формуванню таких взаємин в інклюзивній школі, коли кожного сприймають і вважають важливим для колективу, дітей з особливими потребами підтримують ровесники й інші члени шкільного співтовариства, спілкуються та товаришують з ними. Це має позитивно позначитися на зменшенні напруги, утворенні особливої емоційно-когнітивної установки щодо дітей з особливими потребами; домінуванні стосунків не жалю, а емпатійної, чуйної взаємодії з ними; покращити психоемоційний стан, соціальну адаптацію та соціалізацію.

Соціальний педагог підтримує життєдіяльність, спілкування всіх учнів школи, враховуючи те, що діти з особливими потребами можуть набувати такого соціального досвіду, як і їхні здорові друзі. Завдяки спільному перебуванню у школі, навчанню та іншим видам діяльності у них покращується здоров'я, зростає позитивна самооцінка, мінімізується почуття інакшості, меншовартості, не формується синдром жертви.

Діти без вад уже з раннього віку починають розуміти, з якими труднощами зіштовхуються люди обмежених функціональних можливостей, стають чутливими до потреб інших, милосердними, толерантніше сприймають людські відмінності, набувають впевненості у тому, що кожен може подолати перешкоди і досягти успіху. Наявність у звичайному класі учня з особливими потребами стає однією з умов сприяння особистісному розвитку однолітків.

Важливим завданням соціального педагога є визначення його власної позиції щодо створення сприятливих умов для гармонійного поєднання правил функціонування звичайної школи та специфіки інклюзивної. Це має відображуватися у тактиці поведінки фахівця: пропагуванні суті та правил інклюзивної школи, рівних прав і можливостей для всіх учнів щодо здобуття освіти, встановленні та розвитку соціальних контактів, урахуванні потреб кожного учня та поваги до них, а також відборі доцільних методів формування у

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

членів дитячої спільноти правильних уявлень про людей з особливими потребами.

Діяльність соціального педагога потребує використання сукупності різних методів залежно від індивідуальних особливостей дітей та соціальної ситуації їх розвитку. Рекомендовано застосування таких, як: переконання, роз'яснення, довірче спілкування, привчання та вправлення у тактовній поведінці, включення у різноманітні види діяльності (навчальна, ігрова, спілкування), бесіди; арттерапія, ігротерапія, тренінги. Організація соціально-педагогічного супроводження потребує і певних форм роботи як варіантів позитивної активності індивіда, що спрямовані на розв'язання різноманітних завдань через їх функціональність, структурованість та інтегративність.

До ефективних форм роботи віднесемо уроки етики, ввічливості, уроки соціалізації, ігри-драматизації, ситуативні ігри; групові заняття з корекції різних соціальних проявів, виховні години, тематичні вечори, культмасові заходи, фізкультурні свята, змагання, концерти. Засобами соціально-педагогічного супроводу визначено такі: інформаційно-просвітницька діяльність соціального педагога та людей, не байдужих до проблеми навчання дітей з обмеженими можливостями; міні-практикуми з формування соціально прийнятних форм поведінки вихованців, волонтерський рух.

Реалізація змістового компонента моделі діяльності соціального педагога в умовах інклюзивної школи передбачає організацію співпраці з різними суб'єктами цього процесу: педагогічним колективом, спеціалістами різних служб, координаторами з виховної роботи ЗОШ, вихованцями та органами учнівського самоврядування, батьками та батьківським комітетом, обслуговуючим персоналом школи. Саме спільна діяльність усіх дотичних до цієї проблеми сприятиме успішному розвитку інклюзивного навчання. Координатором співпраці є соціальний педагог.

Результатом реалізації моделі діяльності соціального педагога в умовах інклюзивної школи є включеність дітей з особливими освітніми потребами в загальний навчальний простір, суспільне життя.

Отже, інклюзивна освіта – це необхідність. Чинне законодавство гарантує право на освіту дітей з особливими освітніми

потребами на основі рівності можливостей, забезпечуючи інклюзивне навчання на всіх рівнях та впродовж усього життя. У низці важливих питань інклюзивного навчання організація соціально-педагогічного супроводу та підтримки дітей з особливими освітніми потребами є одним із головних. Його вирішення потребує формування нової філософії суспільства, підготовки кадрів для роботи в умовах інклюзивної школи, визначення та чіткого дотримання моделі професійної діяльності соціального педагога в процесі реалізації інклюзивної освіти, підвищення фахового рівня педагогів саме у цьому напрямку.

2.4. Особливості професійної підготовки соціального педагога дошкільного навчального закладу

В останні десятиліття виконано фундаментальні дослідження, у яких розкрито різноманітні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності, однак як питання впровадження посади соціального педагога в систему дошкільної освіти, так і підготовки кадрів до соціально-педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку не віднайшли свого належного вираження. Багато проблем методичного, організаційного, теоретичного та практичного характеру чекають на розв'язання.

Одним з напрямів державної освітянської політики в Україні визнано модернізацію системи з урахуванням принципів демократизації, гуманізації, індивідуалізації педагогічного процесу. В її основу покладено пріоритетність дошкільної ланки в єдиній національній системі неперервної освіти. Нормативно-правове підґрунтя функціонування сучасної системи дошкільної освіти визначається основними положеннями Конституції України, Конвенції ООН про права дитини, Законів України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про охорону дитинства", Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні тощо.

Дошкільна освіта є першою ланкою системи неперервної освіти, що поряд із сімейним вихованням закладає основи соціокультурного становлення особистості, забезпечує формування комплексу ключових компетенцій. Набуття індивідом якостей, необхідних для життєдіяльності, активне засвоєння та відтворення ним соціального досвіду суспільства окреслюють концептуальні

координати діяльності дошкільного закладу: стати "інститутом соціалізації", призначення якого полягає у забезпеченні фізичної, психологічної та соціальної компетентності дитини, можливості адаптації до унормованого існування серед людей; сформувати ціннісне ставлення до світу, навчити особистісного існування, озброїти елементарною наукою і мистецтвом життя. Період дошкільного дитинства є фундаментальним у процесі соціального становлення особистості. Від успішності його перебігу залежать формування особистісних соціально-психологічних механізмів на цьому віковому етапі, а також успіх соціалізації не тільки під час навчання в школі, але й у життєвому самовизначенні особистості

Основними завданнями дошкільної освіти є збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я підростаючого покоління, забезпечення гармонійного розвитку особистості дитини, шанобливого ставлення до сім'ї, усвідомлення соціального оточення та себе як члена соціуму. Нова соціокультурна ситуація й вимоги суспільства до особистості доводять, що дошкільний заклад є сучасною моделлю соціального світу для дошкільника, найпершим суспільним середовищем для дитини, оскільки саме тут вона засвоює ті закони, за якими живе доросле співтовариство, способи існування в рамках цих законів, набуває соціального досвіду.

Провідними державними документами в сфері дошкільної освіти наголошується на важливості й значущості соціалізаційного процесу особистості в дошкільному дитинстві [8, 23]. Актуальність державного стандарту дошкільної освіти – Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція 2012р.) – обмовлена соціальною необхідністю змін в організації педагогічного процесу, суспільною потребою у цілісному підході до формування дитячої особистості, підготовки її до органічного, безболісного входження в соціум. Освітня лінія Базового компонента "Дитина в соціумі" передбачає формування у дитини навичок соціально прийнятної поведінки, входження в контакт з дітьми, дорослими, дотримання норм спілкування; володіння правилами поведінки у конфліктних ситуаціях, уникнення гострих суперечок, вміннями порозумітися, орієнтуватися у світі людських стосунків [3]. Така робота започатковується на етапі дошкільного дитинства та має здійснюватися соціальним педагогом дошкільного закладу.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Постановою Кабінету Міністрів України розглянуто й схвалено Державну цільову соціальну програму розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, де представлено інноваційну освітню модель, яка має спроектувати нове українське суспільство та основні механізми розвитку дошкільної освіти [7]. Варто зазначити, що низкою сучасних державних документів акцентується увага на поширенні практики соціального патронату дітей, які не мають можливості відвідувати дошкільний навчальний заклад та соціального супроводу сімей, які опинились у складних життєвих обставинах [24]. Реалізація таких завдань покладається на спеціалістів соціально-психологічної служби дошкільного навчального закладу, особливо – соціального педагога.

Професія соціального педагога набула юридичного статусу ще в 1991 році, а з 2002 року була введена до кваліфікаційного переліку професій, прийнятого в Україні. Уперше про необхідність впровадження професії соціального педагога в ДНЗ згадується ще в 1993 р. у Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI ст.). Проте донині уведення посади соціального педагога в дошкільні навчальні заклади є проблематичним, хоча його роль визнана суспільно важливою, пов'язаною з включенням дитини в соціум, набуттям нею соціального досвіду, тобто з її соціалізацією. На сьогодні лише 12 соціальних педагогів працюють у ДНЗ м. Бердянська. Отже, сучасна ситуація розвитку соціально-психологічної служби в системі освіти України вимагає прискорення темпу впровадження посади соціального педагога у дошкільний навчальний заклад, активізації процесу підготовки кадрів до роботи саме з дітьми дошкільного віку та їх родинами. Актуальною є проблема визначення посадових обов'язків, специфіки змісту соціально-педагогічно діяльності та інших організаційно-методичних питань роботи фахівця в умовах сучасного дошкільного закладу.

Теорія та практика соціальної роботи, власний досвід роботи у ДНЗ та у вищій школі дозволили визначити основні посадові обов'язки, напрями, принципи, зміст професійної діяльності соціального педагога дошкільного навчального закладу.

Отже, провідними **посадовими обов'язками** соціального педагога у дошкільному закладі, вважаємо, є:

– захист прав та інтересів дітей, надання їм різних видів допомоги;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

- виявлення дітей, які потребують опіки, піклування, соціального патронату, організація та надання відповідних послуг;
- вивчення умов життя, соціального розвитку дітей, труднощів, проблем;
- виявлення сімей соціального ризику;
- вивчення інтересів, потреб дітей у різних видах діяльності;
- забезпечення життя й здоров'я дітей, безпечного та комфортного проживання як у родині, так і перебування у дитячому садку;
- профілактика дитячого побутового та дорожньо-транспортного травматизму;
- попередження конфліктних ситуацій, відхилень у поведінці;
- популяризація здорового способу життя, закладення його засад;
- надання допомоги батькам у вихованні та догляді дітей;
- сприяння соціальній адаптації дітей до нових умов життя, успішній соціалізації;
- взаємодія з педагогічними, медичними працівниками, спеціалістами соціальних служб, органами опіки та піклування;
- участь у методичній роботі, систематичне підвищення кваліфікації й професіоналізму [10, с. 12-13].

Отже, через реалізацію основних посадових обов'язків своєї професійної діяльності соціальний педагог виконує такі соціальні ролі: захисник, діагност, соціальний терапевт, посередник, консультант, експерт, суспільний діяч. Тому його діяльність можна вважати полікомпонентною, різноаспектною, багатосторонньою.

Кожна наука та прикладна сфера діяльності мають свої принципи, реалізація яких відбувається через відповідні правила. Принципи є певною системою та розглядаються як основні вимоги до змісту, організації та реалізації професійної діяльності. Принципи і правила існують об'єктивно, незалежно від людини, їх не можна ігнорувати, тому що така діяльність буде не тільки некорисна, а й небезпечна. Етичний кодекс соціального працівника регламентує професійну діяльність фахівця з позиції етики.

Вітчизняними науковцями А. Капською та І. Миговичем запропоновано класифікацію принципів соціальної педагогіки [1, 18]. Проведена розвідка принципів соціальної та соціально-

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

педагогічної роботи дозволила сформувати систему принципів, які випливають із установлених наукою закономірностей та визначають професійну діяльність соціального педагога саме в умовах дошкільного закладу. На наш погляд, такими є наступні:

– принцип законності та прав людини полягає в забезпеченні реалізації чинного законодавства щодо захисту прав людини;

– принцип державного підходу до завдань, що реалізуються в соціально-педагогічній діяльності, підкреслює активну роль держави в постановці пріоритетних завдань та організації соціального виховання;

– принцип диференційованого та індивідуального підходу, який забезпечує врахування індивідуальних особливостей особистості, групи, віддиференціювання проблеми, потреби клієнта та здійснення комплексу відповідних послуг;

– принцип цілеспрямованості, який забезпечує цілеспрямоване досягнення професійної мети;

– принцип системності вимагає єдності форм, методів, засобів і прийомів при вирішенні різних професійних завдань, врахування змін, які відбулися в особистості чи соціальній ситуації клієнта, та забезпечення послідовності і варіативності соціально-педагогічної допомоги;

– принцип інтеграції забезпечує координацію діяльності державних, громадських та інших організацій стосовно вирішення соціально-педагогічних проблем;

– принцип гуманізму передбачає визнання дитини найвищою цінністю, прояви емпатії, людяності, прийняття особистості клієнта з усім його позитивом і негативом;

– принцип конфіденційності, який забезпечує нерозповсюдження суб'єктами соціально-педагогічної діяльності інформації, довіреної клієнтом. Така інформація може бути використана соціальним педагогом тільки у професійних цілях в інтересах клієнта, крім випадків, передбачених законом і пов'язаних із загрозою життю чи здоров'ю інших людей;

– принцип толерантності, який забезпечує коректне і терпиме ставлення суб'єктів соціально-педагогічної діяльності при наданні допомоги незалежно від їх особистісного ставлення до особливостей поведінки, спілкування, ціннісних орієнтацій клієнтів;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– принцип опори на потенційні можливості клієнта підкреслює активну роль самого клієнта у розв'язанні власних проблем;

– принцип клієнтоцентризму визнає суверенність, автономність, пріоритет прав клієнта в усіх випадках, крім тих, коли це суперечить правам та інтересам інших людей;

– принцип незалежності, який забезпечує надання допомоги всім клієнтам, які її потребують, виключаючи дискримінацію за будь-якими ознаками;

– принцип компетентності підкреслює обов'язковість професійної підготовки спеціалістів та систематичність підвищення їхньої кваліфікації [10, с. 8-9].

Отже, система принципів регламентує та узаконює професійну діяльність соціального педагога дошкільного навчального закладу.

Професійна діяльність соціального педагога як спеціаліста соціально-психологічної служби системи освіти України сприяє розвитку та саморозвитку особистості, стимулюванню та підтримці активності клієнта як суб'єкта цього процесу. Діяльність соціального педагога навчально-виховного закладу є педагогічно спрямованою. Суть професійної діяльності соціального педагога потребує знання вікових, психологічних особливостей, соціальної ситуації розвитку, складу та стану благополуччя сім'ї, рівня психолого-педагогічної освіченості батьків тощо. Зміст соціально-педагогічної роботи фахівця полягає у взаємодії з дитиною упродовж її розвитку, соціального становлення та реалізується через професійні функції.

Напрями роботи з клієнтом обираються залежно від конкретної проблеми дитини, сім'ї, а також від характеру потрібної допомоги та потенційних можливостей самого клієнта. Аналізуючи діяльність соціального педагога загальноосвітньої школи, конкретні аспекти якої чітко прописані, та враховуючи специфіку ДНЗ, ми визначили основні *напрями* роботи соціального педагога дошкільного навчального закладу:

– ознайомлення з дитиною, сім'єю, вивчення складу, структури, типу, побутових умов, виховного потенціалу, характеру взаємовідносин;

– вивчення соціально-педагогічних особливостей дитини, батьків, а також соціально-педагогічних впливів мікросередовища на особистість, яка росте і розвивається;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

- організація виховних і освітніх контактів з особистістю, яка потребує допомоги;
- соціальна та психолого-педагогічна допомога й підтримка дитини та сім'ї у кризових ситуаціях;
- корекція взаємин, способів соціальної дії;
- соціально-профілактична робота;
- розвивально-корекційна та реабілітаційна (при необхідності) робота;
- здійснення допомоги, підтримки за запитом родини;
- посередництво.

Загальний зміст діяльності (функції) соціального педагога в системі освіти нами було конкретизовано та уточнено відповідно до особливостей функціонування дошкільного закладу. Провідними функціями діяльності соціального педагога у ДНЗ нами визначено такі:

1. *Аналітико-діагностична функція.* Вивчення соціально-психологічної характеристики особистості, соціальної групи, мікросередовища; з'ясування "проблемного поля" дитини, родини, соціальної групи; збір інформації щодо впливу соціального середовища на формування особистості; виявлення причин відхилень у поведінці дітей, соціальних негараздів сім'ї; діагностика дітей з емоційними та інтелектуальними затримками розвитку; виявлення обдарованих дітей.

2. *Соціально-профілактична.* Вплив на вихованців з метою збереження їх функціонального стану, попередження можливих негативних процесів у їх життєдіяльності; попередження виникнення соціальних проблем, соціального відхилення та нейтралізація причин, які їх породжують. Організація системи заходів щодо запобігання порушенням поведінки, формування засад морально-правової культури; орієнтація на здоровий спосіб життя, змістовне дозвілля; оздоровлення дітей, своєчасне надання соціально-правової та інших видів допомоги дітям та сім'ям групи соціального ризику. Соціально-педагогічна профілактика – активний поступальний процес створення умов і формування особистісних якостей, які підтримують благополуччя.

3. *Соціально-корекційна.* Система соціально-педагогічних впливів, спрямованих на зміну певних властивостей, процесів, станів, рис, особливостей (відхилень) поведінки, подолання дефектів.

Організація виховних впливів, заходів щодо виправлення недоліків вихованців та їхніх батьків (поведінкова, емоційна, сімейна, професійна корекція); нейтралізація негативних впливів; корекція самооцінки, статусу дитини, соціальної групи; допомога у подоланні схильності конфліктів, негативних звичок. Соціальна корекція виконує функції відновлення позитивних якостей особистості, компенсації недоліків успіхами, досягненнями, стимулювання до соціально позитивної діяльності та виправлення негативних якостей.

4. *Соціально-реабілітаційна.* Комплекс медичних, соціально-економічних, педагогічних та юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених функцій, дефектів, соціальних відхилень. Педагогічний аспект соціальної реабілітації має на меті освіту, виховання та всебічний розвиток у першу чергу дітей, створення умов для розвитку їх потенційних можливостей. Соціальна реабілітація дорослих членів сім'ї стосується організації системи відновлювальних заходів щодо соціальних хвороб (алкоголізація, наркозалежність, жорстоке поводження, агресивність) щодо осіб, які повернулися з місць позбавлення волі, переживають різні форми соціальної дезадаптації (безробіття, сімейні конфлікти, соціальний дискомфорт).

5. *Охоронно-захисна.* Використання комплексу правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів дитини, сім'ї; сприяння застосуванню засобів державного впливу, примусу та реалізації юридичної відповідальності щодо осіб, які дозволяють протиправні дії відносно дітей, членів родини, соціуму; взаємодія з органами соціального захисту й допомоги. Організація правового виховання як цілеспрямованого процесу, що передбачає озброєння вихованця правовими знаннями, перетворення цих знань в особисті переконання дитини та формування на цій основі відповідального ставлення до своїх вчинків, до поведінки в цілому; формування правосвідомості та правової поведінки громадянина України.

6. *Організаційно-комунікативна.* Процес передачі інформаційного, емоційного, інтелектуального та соціального змісту. Забезпечення налагодження взаємодії особистості, соціальної групи, державних і недержавних організацій, які можуть виступати партнерами соціального педагога у наданні допомоги клієнту. Сприяння включенню суб'єктів виховної діяльності, громади у процес соціального виховання дітей, спільної праці й відпочинку;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

налагодження різноманітних контактів; формування демократичної системи взаємин у дитячому та дорослому середовищі; побудова взаємин на основі діалогу, співпраці.

7. *Психотерапевтична.* Сприяння ефективній самореалізації особистості, розкриттю її здібностей, обдарувань; допомога у соціальному одужанні. Турбота про душевну рівновагу дитини, її почуття, переживання; встановлення довірчих взаємин з дитиною й дорослими; надання допомоги в умовах соціального дефіциту (невиконання батьками своїх функцій, потрапляння у несприятливі умови, дефіцит або неефективність взаємодії), у розв'язанні міжособистісних конфліктів, позбавленні депресивного стану; сприяння формуванню позитивного ставлення до життя.

8. *Соціально-педагогічна підтримка й допомога вихованцям.* Надання кваліфікованої соціальної та психолого-педагогічної допомоги дитині у саморозвитку, самопізнанні, самооцінці, самоорганізації; встановлення щирих взаємин з дитиною (клієнтом). Використання методів психоконсультативної та психотерапевтичної роботи з метою полегшення соціальної ситуації, розв'язання побутових та особистісних конфліктів.

9. *Прогностична.* Прогнозування процесу виховання й розвитку особистості, визначення перспектив її становлення у процесі соціалізації; планування власної соціально-педагогічної діяльності на основі аналізу результатів попередньої діяльності [10, с. 9-13].

Функції професійної діяльності соціального педагога окреслюють основний зміст роботи, проте він доповнюється повсякденними питаннями з життя дитини, родини, дошкільного навчального закладу, а також суспільства.

Отже, діяльність соціального педагога – багатофункціональна та соціально спрямована робота фахівця. У цьому полягає особлива і привабливість, і складність ситуації, в якій формується та реалізується професійна діяльність соціального педагога дошкільного навчального закладу. Сучасна ситуація розвитку соціально-психологічної служби в системі освіти України вимагає прискорення темпу впровадження посади соціального педагога у дошкільний навчальний заклад, активізації процесу підготовки кадрів до роботи саме з дітьми дошкільного віку. Також потребує серйозної розробки організаційно-методичне забезпечення

діяльності цих спеціалістів. Підвищення якості дошкільної освіти вимагає не тільки знання загальних і специфічних особливостей діяльності соціального педагога, але й подальшого вдосконалення організації компетентної, мобільної та цілеспрямованої допомоги дітям.

2.5. Формування професійного іміджу соціального педагога

Вплив іміджу представника певної професії на успішність його діяльності тісно пов'язаний із процесом професійного становлення спеціаліста в системі неперервної освіти, професіоналізмом і компетентністю фахівця. Особлива увага має приділятися престижу професій, які пов'язані насамперед із системою "людина – людина", педагогічною та соціальною сферою. Представники цих професій не мають права на непрофесіоналізм, неетичне, неправомірне поводження з клієнтом. У цьому контексті особливу роль відіграє імідж спеціаліста. Як свідчить практика, вдало сформований професійно-особистісний імідж соціального педагога сприяє створенню умов психологічного комфорту в соціумі, повноцінній реалізації основних функцій, забезпечує досягнення мети соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної, соціологічної та філософської літератури свідчить про полісемію, символічність, образну штучність поняття "імідж". Попри значну кількість досліджень (А. Каложний, Ф. Кузін, А. Панасюк, Г. Почепцов, Є. Перлигіна та ін.) останнього десятиліття єдиного підходу до проблеми визначення професійно-особистісного іміджу соціального педагога не вироблено [12, 14, 19]. Недостатньо вивченим та дослідженим є питання формування професійного іміджу соціального педагога. Уваги з боку науковців потребує також вивчення впливу на формування іміджу соціального педагога різних чинників, а саме:

- професіоналізації, що визначає формування професійної позиції, інтеграції особистісних і професійних якостей, кваліфікованого виконання професійної діяльності;

- "оптації" як усвідомленого вибору професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей на етапі професійного самовизначення молодої людини.

"Імідж" – (анг. image – образ) поняття багатозначне. За визначенням одних науковців імідж – це стереотипізований образ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

конкретного суб'єкта, який існує у масовій свідомості (О. Петровський, М. Ярошевський); на думку інших авторів, "імідж – індивідуальний образ, який створюється засобами масової інформації, соціальною групою або власними зусиллями особистості з метою концентрації на собі уваги оточуючих " (В. Шепель). Найбільш популярним в іміджології є таке визначення іміджу: "Імідж – це синтетичний образ, який формується в свідомості людей по відношенню до конкретної особи, організації чи іншого соціального об'єкта ... та спонукає до відповідної соціальної поведінки" [14, с. 81].

Зазначимо, що в науковій літературі професійний імідж характеризується:

- по-перше: як психічний образ, який є результатом масової свідомості;
- по-друге: як певний стереотип, стандартизований емоційно-оцінний ефект, вибудований на психологічному механізмі персоніфікації самої професії (В. Петренко);
- по-третє: як явище конгруентності, тобто відповідності внутрішньому самовідчуттю, досвіду та зовнішньому прояву, здатності до функціонування, вирішення професійних завдань (О. Забазнова) [12].

Поняття іміджу відноситься до конкретної людини і формується, виходячи з об'єктивних характеристик її діяльності. Із зростанням значущості інформаційних компонентів у житті суспільства зростають і вимоги до формування іміджу суб'єкта професійної діяльності. Він стає повноцінним продуктом, а не просто образом, заснованим на емоційному сприйнятті.

Професійний імідж соціального педагога формується, викристалізовується за рахунок специфічності його діяльності, адже діяльність соціального педагога як професіонала соціально-педагогічної сфери – це багатофункціональна, різновекторна, інтегративна діяльність, яка потребує професійної спрямованості, системи базових знань, умінь і навичок, особистісних і професійно важливих якостей, які й складають його імідж.

Погоджуємося із визначенням основних функцій професійного іміджу соціального педагога, запропонованих у дослідженні І. Ніколаеску: гносеологічна, гуманістична, комунікативна, креативна та емоційна, та вважаємо за необхідне спиратися на них у навчальному процесі, формуючи особистість соціального педагога.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Гносеологічна функція спрямована не лише на пізнання та аналіз педагогічних явищ, але й на вивчення та усвідомлення соціальним педагогом самого себе, власних індивідуально-психологічних особливостей, рівня професійної компетентності.

Гуманістична функція професійного іміджу соціального педагога утверджує загальнолюдські цінності, створює умови для розвитку здібностей і талантів людини, зміцнює співпрацю, рівність, справедливість, гуманність, толерантність у суспільній діяльності. Ця функція сприяє індивідуально-особистісному становленню, формуванню та розвитку професійного "Я" фахівця.

Комунікативна функція посідає особливе місце серед інших функціональних компонентів професійного іміджу, адже діяльність соціального педагога неможлива без спілкування.

У єдності з комунікативною функцією здійснюється й інформаційна функція професійного іміджу. Ефективність інформаційної функції залежить від того, наскільки гармонійним є професійно-індивідуальний імідж соціального педагога, оскільки ця гармонія дозволяє привести у відповідність систему "знак - значення", адекватна взаємозалежність яких у процесі передачі - прийому інформації забезпечує рівень взаєморозуміння між учасниками соціально-педагогічного процесу.

Реалізація емоційної функції професійного іміджу соціального педагога сприяє виникненню та розвитку емоційних проявів особистості, визначає психологічне підґрунтя суб'єкт-суб'єктної взаємодії, стимулюючи чи послаблюючи активність учасників навчального процесу у спільній професійній діяльності.

Оскільки соціальний педагог - це працівник соціуму, який взаємодіє та співпрацює з різними категоріями населення, застосовуючи позитивні емоції, він має сприяти створенню системи ціннісних орієнтацій для позитивного саморозвитку особистості, її гармонійного психологічного комфорту.

Креативна функція професійного іміджу соціального педагога спрямована на здійснення процесу спілкування, під час якого спрацьовують такі спеціальні механізми психічної діяльності: емоційне зараження, наслідування, навіювання, переконання. Вони використовуються як засоби формування позитивного професійного іміджу соціального педагога, завдяки яким відбуваються зміни в його поглядах, поведінці, рисах особистості. Креативна функція у

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

педагогічному спілкуванні відіграє важливу роль, особливо в контексті " поведінка – особистість " [19, с. 27-34].

Отже, професійний імідж соціального педагога – це образ професійної ролі, який конструюється самим соціальним педагогом, у свідомості якого відбувається вибір певної манери поведінки, що виражається в індивідуальному стилі діяльності, знаходить конкретний зовнішній вияв через мову, виразність рухів, міміки у сукупності з його естетичним оформленням (одяг, зачіска, макіяж тощо), а також через предметно-просторове середовище, в якому відбувається діяльність соціального педагога.

У формуванні професійно-особистісного іміджу майбутнього соціального педагога виключно важлива роль належить професійному вихованню. У широкому розумінні – це функція трудового і громадського життя, у вузькому – функція освітнього закладу, який займається підготовкою кваліфікованих спеціалістів, які б могли виконувати свою благородну місію у нестандартних ситуаціях, в умовах багатомірної реальності, не порушуючи основних імперативів професійної діяльності.

Специфічними вимогами до підготовки таких спеціалістів є:

- створення умов для вільної реалізації розуму й почуттів, що є підставою освоєння принципів гуманізму і способів прояву людяності майбутніми спеціалістами;
- посилення творчої спрямованості навчального процесу та активне залучення до нього студентів;
- підготовка студентів до входження у систему професійної діяльності " особистість – особистість " і успішної адаптації у ній;
- організація навчального процесу як своєрідної лабораторії з розвитку навичок спілкування, взаємодії, надання різних видів соціальної допомоги;
- надання можливості студентам проявляти та формувати індивідуальний стиль роботи.

Професіоналізм як високий стандарт спрямованої діяльності проявляється передусім у стабільності, результативності та індивідуальному стилі спеціаліста. Показниками професіоналізму соціального педагога науковці І. Мигович та В. Жмир визначають:

- відповідність вимогам професії;
- особистий внесок у соціальну практику (розв'язання проблем клієнта, надання різних видів допомоги тощо);

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

- рівень професійних знань і вмінь, які дозволяють йому виконувати професійні функції;
- усталена професійно-гуманістична спрямованість;
- розуміння значущості професії, її цінних орієнтацій; відсутність особистих деформацій;
- позитивне ставлення до себе як до професіонала [18, с. 120].

Важливим компонентом позитивного іміджу є та складова, яку ми називаємо "особистість". Становлення професійного іміджу, стверджує І. Бех, неможливе без становлення морально-духовного "Я" особистості, яке вміщує у суб'єктивній формі систему відповідних суспільно значущих пріоритетів, вибудовується в процесі розвитку її морально-духовної свідомості й самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток позитивного ставлення до певних моральних норм, тобто особистісних якостей, а самосвідомість – їх емоційно-ціннісне оцінювання. Унаслідок цієї своєрідної "діяльності переживання" особистісна властивість може перетворитися на відповідну особистісну цінність, конкретний образ морально-духовного "Я" як безумовне вартісне надбання і складова ядра особистості [4, с. 30-41].

Особистість соціального педагога є багатомірним суб'єктом соціальних відносин та свідомої діяльності, до того ж і керується своїми власними мотивами й цінностями, які обґрунтовують вибір його професійних дій, методик та індивідуального стилю. А, отже, навчальна, трудова і громадська діяльність у межах професійного навчання має бути організована так, щоб студенти усвідомлювали значущість майбутньої професії, вимоги, які вона ставить до спеціальності, та особистісну відповідальність за її результати.

Для формування успішного іміджу соціального педагога у майбутнього професіонала слід розвивати його особистісні риси, де альтруїзм є цілепокладаючим у системі людських та педагогічних цінностей.

Серед особистісно-професійних характеристик соціального педагога найбільш високий ранг посідають такі:

- морально-етичні якості: гуманізм, доброзичливість, емоційність, делікатність, тактовність, терпимість, почуття міри, справедливість, небайдуже ставлення та повага до клієнта, впевненість, самостійність;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– психолого-педагогічні якості: комунікативність, емоційна врівноваженість, стриманість, низька тривожність, оптимізм, наполегливість, спостережливість, увага, уміння переконувати, зовнішня привабливість;

– психоаналітичні якості: адекватна самооцінка, самокритичність, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення, логічне мислення та правильне формулювання власної думки.

Працюючи з людьми і маючи головним інструментом власну особистість, соціальний педагог має постійно дбати про своє особистісне зростання, удосконалення, збалансування та формування професійно-особистісного іміджу.

Підготовка соціального педагога в умовах вищого навчального закладу – це визнання престижу, об'єктивної суспільної потреби у фахівці нового типу: компетентного, конкурентоспроможного, готового до різновекторної професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; за заг. редакцією А. Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.

2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 376 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 61 с.

4. Бех І. Д. Образ "Я" як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 30–41.

5. Вища освіта України і Болонський процес : [навчальний посібник] / [авт. колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

6. Гавриш Н. В. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти / Н. В. Гавриш, О. Н. Суценко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2007. – № 3. – С. 45 – 47.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

7. Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року // Дошкільне виховання. – 2010. – № 9. – С. 3–4.

8. Дошкільній освіті – увагу держави. За матеріалами засідання Громадської гуманітарної ради // Дошкільне виховання. – 2010. – № 9. – С. 4.

9. Закон України "Про дошкільну освіту". – К., 2001. – 32 с.

10. Захарова Н. Соціально-педагогічна робота в дошкільному навчальному закладі : [навчальний посібник] / Н. Захарова. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2012. – 133 с.

11. Зверева І. Д. Діти у скруті : альтернативи вирішення проблеми / І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 3. – С. 9–10.

12. Имиджология. Как нравиться людям. – М.: Народное образование, 2002. – 576 с.

13. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Соціальний педагог. – 2009. – № 5. – С. 26–35.

14. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 222 с.

15. Коваль Л. Соціальна педагогіка / Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебнік. – К., 1997. – 392 с.

16. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соціальний педагог. – 2010. – № 4. – С. 3–8.

17. Куторжевська Л. І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт : дис. ... кандидат пед. наук : 13.00.04 / Куторжевська Любов Іванівна. – Полтава, 2004. – 190 с.

18. Мигович І. І. Соціальна робота як професійна діяльність / І. І. Мигович, В. Ф. Жмир // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2005. – № 4. – С. 113–128.

19. Ніколаеску І. Професійний імідж соціального педагога / І. Ніколаеску // Соціальний педагог. – 2008. – № 11. – С. 27–34.

20. Оржеховська В. "Діти вулиці" потребують захисту / В. Оржеховська // Початкова школа. – 1999. – № 2. – С. 13–14.

21. Пожидаєва О. В. Теоретичні аспекти професійної підготовки майбутнього соціального педагога у вищому

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

навчальному закладі / О. В. Пожидаєва // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2003. – № 2. – С. 72–80.

22. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки. Наказ Міністерства освіти і науки України // Соціальний педагог. – 2010. – № 4. – С. 3–6.

23. Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах. Інструктивно-методичні рекомендації // Додаток до листа МОН молоді спорту України від 21.05.2012 р. № 1/9-388.

24. Про організацію роботи з дітьми дошкільного віку у 2010/2011 навчальному році. Лист МОН від 18.08.2010 р. № 1/9-570 // Дошкільне виховання. – 2010. – № 6. – С. 8–10.

25. Проблеми бездоглядності та безпритульності дітей. Тематична державна доповідь про становище дітей в Україні (за підсумками 2003 року). – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 240 с.

26. Сабаж Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабаж // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42–46.

27. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

28. Снігульська В. Всеукраїнський круглий стіл "Психолого-соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти : "за і проти" / В. Снігульська // Соціальний педагог. – 2010. – № 4. – С. 7–14.

29. Соціальна робота : технологічний аспект / [Безпалько О. В., Вайнола Р. Х., Вакуленко О. В. та ін.] ; за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.

30. Табачник Д. Дошкільна освіта – запорука процвітання і добробуту нації / Д. Табачник // Дошкільне виховання. – 2010. – № 12. – С. 2–5.

31. Технологии социальной работы : [учебник] / Е. Холостова. – М., 2001. – 400 с.

32. Шинкаренко В. Дітям з особливими потребами – рівний доступ до якісної освіти / В. Шинкаренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 10. – С. 4–8.

РОЗДІЛ 3. ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

3.1. Полікультурна освіта в Україні: передумови запровадження, нормативно-законодавча база, підходи до визначення

Історично так склалося, що Україна є полінаціональною, поліконфесійною, полімовною, полікультурною державою. Саме тому вона забезпечує:

- поліетнічний характер українського суспільства на основі проголошення рівноправного співіснування людей незалежно від їх раси, мови, релігійних та інших переконань;
- створення умов для вільного розвитку національно-культурного життя української нації в цілому та всіх етнічних спільнот, які мешкають в Україні;
- підтримання атмосфери взаєморозуміння та взаємоповаги між представниками різних національностей;
- спрямування педагогічних зусиль на виховання у юного покоління патріотизму, толерантного, шанобливого ставлення до культур різних етноспільнот;
- формування культури міжетнічного та міжособистісного спілкування; запобігання та протидію міжетнічній ворожнечі.

На сучасному етапі розуміння полікультурної картини світу закладається системою глобальної освіти, заснованої на постулатах відкритого суспільства. Головними її цінностями є виховання юного покоління у дусі толерантності, прищеплення йому культури миру, свідомості того, що прагнення до етнічної ідентичності має розглядатися як джерело загального духовного багатства, а не загрози національним цінностям та існуванню окремих народів. Серед численних проблем, які ставить перед нами майбутнє, чи не найважливішою є проблема освіти, оскільки вона є необхідною умовою для того, щоб дати людству можливість просуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості [38, с. 10-16].

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Світова педагогічна думка у відповідь на виникнення нових соціокультурних реалій (глобалізація й інтернаціоналізація світу, процеси етнокультурного самовизначення, проблеми мультикультурного суспільства й міграції) розробляє відповідну освітню стратегію, що відбито в документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейського Союзу. Серед них: Декларація принципів толерантності, Міжнародний пакт про цивільні й політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні й культурні права, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенція про попередження злочинів геноциду й покарання за них, Конвенція про права дитини, Конвенція 1951 р. про статус біженців, Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії й переконань, Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Декларація про заходи щодо ліквідації міжнародного тероризму, Декларація ЮНЕСКО про раси й расові забобони, Конвенція й Рекомендація ЮНЕСКО про боротьбу з дискримінацією в сфері освіти, Конвенція про захист прав людини й основних свобод – Європейська конвенція про права людини, Віденська декларація, Європейська молодіжна кампанія по боротьбі з расизмом, антисемітизмом, ксенофобією й нетерпимістю "Усі різні, усі рівні", Рамкова конвенція про захист національних меншин, Акція "Європа – це більше, ніж тобі здається", "Освіта в Європі: різні системи навчання – загальні завдання до 2010 року", Афінська декларація "Міжкультурна освіта: керування різномірністю, зміцнення демократії" та інші.

Так, у доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО про глобальні стратегії розвитку освіти в XXI столітті підкреслюється, що одна з найважливіших функцій сучасної школи – навчити людей жити разом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність. З цією метою освіта має сприяти тому, щоб, з одного боку, людина усвідомила своє коріння і тим самим могла визначити місце, яке вона посідає в світі, а з другого, – прищепити їй шанобливе ставлення до інших культур.

Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (стаття 7) проголошує, що держави-учасниці зобов'язуються вжити негайних і ефективних заходів, зокрема в

галузях освіти, виховання, культури та інформації, з метою боротьби із забобонами, що ведуть до расової дискримінації, заохочення до взаєморозуміння, толерантності і дружби між націями та расовими або етнічними групами, а також популяризації цілей і принципів Статуту Організації Об'єднаних Націй, Загальної декларації прав людини, Декларації Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації та цієї Конвенції [21].

У Рекомендаціях про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці і миру, поваги до прав людини і основних свобод, прийнятих Генеральною Конференцією ООН з питань освіти, науки, культури (1974 р.) йдеться про те, що освіта має сприяти міжнародному взаєморозумінню, зміцненню миру в усьому світі, діяльності з боротьби проти колоніалізму і неокolonіалізму в усіх їх формах та проявах, проти всіх форм і різновидів расизму, фашизму і апартеїду, а також інших ідеологій, що породжують національну та расову ненависть і йдуть у розріз із цілями цього документа [27].

Конвенція про захист прав людини та основних свобод – Європейська конвенція з прав людини (Рада Європи, 1950) – основний європейський документ про права людини, що є фундаментом реалізації міжкультурної та полікультурної освіти. Проявом конкретних дій Ради Європи у сфері освіти, які розпочались після саміту у Відні (1993), була Європейська молодіжна кампанія боротьби з расизмом, антисемітизмом, ксенофобією та нетерпимістю "Усі різні, усі рівні" (Рада Європи, 1994-1996). Метою кампанії була мобілізація суспільної думки в Європі проти все більшого поширення дій, джерелом яких є ідеологія расизму і ксенофобії, та пропагування ідеї толерантної і багатокультурної Європи. Слушним стало проголошення ООН 1995 року роком толерантності. Однією з оперативних цілей кампанії було пропагування ідеї освіти в міжкультурному контексті на рівні середньої та вищої школи, а також у позашкільних навчальних закладах. Освіта в міжкультурному контексті була визнана одним із засобів роботи, що впливатиме на успіх кампанії [10].

На сесії постійної конференції Ради Європи у 2003 році в Афінах міністри освіти європейських країн прийняли декларацію "Міжкультурна освіта: управління різноманітністю, зміцнення демократії". У декларації підкреслено взаємозв'язок між демократією

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

і міжкультурною освітою та роль цих компонентів у реформі європейської системи освіти. Наголошено, що шлях до мирного співіснування багатокультурного суспільства полягає у створенні демократичної школи, співпраці з батьками, місцевими спільнотами та громадськістю. У документі також описано бажану професійну компетентність вчителя, який проводить заняття в цій сфері. Він має вміти виконувати різні ролі – дипломата, радника, партнера й управлінця людськими ресурсами. Такий учитель повинен уміти керувати різноманітністю, а це означає працювати з групами молодих людей різних рас, національностей, віросповідань та переконань [8].

Ідеї полікультурності закладені у найголовніших нормативно-законодавчих документах з питань освіти в Україні: Законі України про освіту, Національній доктрині розвитку освіти, Законі про дошкільну освіту, Базовому компоненті дошкільної освіти, Законі про загальну середню освіту, Державному стандарті базової й повної середньої освіти, Законі про позашкільну освіту, Законі про вищу освіту, Концепції гуманітарної освіти України, Концепції національного виховання, Концепції громадянського виховання та інших.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які живуть в Україні; формування культури міжетнічних і міжособистісних стосунків; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу [25].

Концепція національного виховання декларує: національне виховання поширюється як на українців, так і на представників інших народів, які живуть в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності [15, с. 4].

Як один із провідних принципів виховання громадянина в "Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності" зазначається принцип полікультурності.

Його реалізація означає, що в процесі громадянського виховання мають створюватися умови для формування особистості, вихованої в національній культурі і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість, наголошується в Концепції, здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [14, с. 8].

Отже, узагальнюючи основні положення міжнародних та державних документів, можна стверджувати, що в них викладено провідні ідеї полікультурної освіти як цілеспрямованого процесу соціалізації дітей та молоді, що передбачає оволодіння системою національних і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатійних якостей і дозволяє людині здійснювати міжкультурну взаємодію, виявляти розуміння "іншості" й толерантність у стосунках з носіями різних культурних традицій.

Українськими науковцями В. Кузьменком і Л. Гончаренко проаналізовано чинники, що обумовлюють необхідність полікультурної освіти, серед яких: зростання етнічної та расової свідомості людей; міграційні процеси, що значно підсилюють міжкультурні контакти; глобалізація світу, що змінює не тільки економіку й політику, але впливає і на картину міжкультурних зв'язків; розширення міжнародної співпраці, що вимагає діалогу між націями та їх культурами; розвиток планетарної макроекономіки, яка сприяє створенню транснаціональних корпорацій, що долають межі національного суверенітету у сфері економіки; удосконалення інформаційної сфери і комунікаційних систем, які дозволяють народам зближуватися, стирати територіальні, мовні, релігійні та культурні бар'єри; прагнення окремих осіб і цілих народностей набути своєї етнічної ідентичності [16, с. 17-19].

Важливою передумовою полікультурної освіти в Україні є становлення і розвиток громадянського демократичного суспільства, для якого є неприйнятним шовінізм, расизм та етнічний егоїзм, і водночас відкритого у відношенні до інших країн, народів і культур, яке пропагує виховання у душі миру і взаєморозуміння. Соціально-політичною детермінантою функціонування полікультурної освіти останнім часом стає інтенсивний розвиток інтеграційних процесів як важливої складової трансформації сучасного світу, а також прагнення України й інших країн інтегруватися у світовий та

європейській соціально-культурній і освітній простір, зберігши при цьому національну своєрідність.

Незважаючи на те, що полікультурна освіта стрімко розвивається на терені України, до цього часу ведеться полеміка щодо її дефініції. Термін "полікультурна освіта" є калькою сформованого в західній інтелектуальній культурі в 70-і роки ХХ ст. поняття "Multicultural education". Перші спроби дефініції цього поняття було зроблено авторами міжнародного педагогічного словника, виданого в Лондоні в 1977 році, які кваліфікували феномен "Multicultural education" як віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти. Визначення терміна "Multicultural education" в педагогічному вимірі представлено в Міжнародній енциклопедії освіти, де воно розглядається як "педагогічний процес, в якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою" [36].

Філософський сенс феномена полікультурної освіти розкривається у працях М. Бахтіна, В. Біблера, І. Васютенкової, О. Яркової та інших. Науковці відносять його до таких основоположних категорій філософії культури як "культурний монізм" і "культурний плюралізм". Ці категорії відображають два фундаментальні аспекти буття культури – його єдність і різноманіття. Осмислення світу культури як єдиного і водночас багатомірного є складним завданням. Для його розв'язання необхідний особливий, діалогічний спосіб мислення. Крім того, якщо розглядати полікультурну освіту як сферу соціального життя людей, з одного боку, і як процес розвитку людини – з іншого, то абсолютно очевидним стає взаємозв'язок і взаємообумовленість освіти і культури (І. Васютенкова). У цьому руслі освіта розглядається як підсистема культури, спрямована на формування особистості, готової успішно діяти в умовах існуючої культури; як спосіб залучення юного покоління до цінностей, що характеризують культуру певного суспільства; як механізм культурного розвитку і руху вперед (закладає здатність створювати культурні проекти в майбутньому). Дослідниця переконана, що саме таке розуміння сутності освітнього процесу обумовлює актуалізацію культурологічного підходу [6].

Історичний аспект полікультурної освіти досліджується у працях українських і зарубіжних науковців (Л. Гончаренко,

М. Данилевський, В. Кузьменко, Е. Мейлер, А. Тойнбі, Ю. Яковець, Е. Яркова та ін.). Ними встановлено, що найбільш ранньою була монологічна форма осмислення світу культури, основу якої складав культурний монізм – позиція, заснована на абсолютизації культурної єдності, й базується на принципах єдинокультур'я. Це наочно демонструє історія європейської освіти, яка в своїх початкових формах була монокультурною. Втіленням культурного монізму виступав середньовічний університет – християнська теологія кваліфікувала нехристиянські культури як зло, гріх. Секуляризація освіти в епоху Просвітництва не відмінє монокультурні стратегії, тільки змінює їх спрямованість – освіта починає розглядатися як залучення до європейської культури, інші культури кваліфікуються як відсталі, дикі, варварські. У ХІХ столітті європейська просвітницька монокультурна модель освіти набуває статусу універсальної: у суспільствах, що стали на шлях модернізації, освіта котується як процес залучення до європейської культури, тобто як вестернізація. У цей час підвищується конфліктогенна ситуація на міжетнічному ґрунті в усьому світі, й зусилля багатьох країн спрямовуються на пошук дієвих шляхів запобігання виникненню конфліктів на міжнаціональній основі, а також створення необхідних умов для гармонійного співіснування громадян різних національностей. В усьому світі починає утверджуватися полікультурна освіта.

Проте розвиток полікультурної освіти зумовлений не тільки історичними та соціокультурними передумовами, а й ґрунтується на традиціях вітчизняної і зарубіжної філософії, педагогіки та психології. Тож першоджерелом полікультурної освіти вважається програма "Панпедія", розроблена Я. А. Коменським у ХVІ столітті. Видатний чеський мислитель, опираючись на думку про спільність людей, їхніх потреб та устремлінь, обґрунтував панпедію як універсальну програму виховання всього людства. Істотною частиною "Панпедії" є настанови щодо формування в дітей умінь жити в мирі та дружбі з іншими, виконувати взаємні обов'язки, поважати і любити людей.

Розумінню сутності, цілей та функцій полікультурної освіти допомагають ідеї М. Реріха про "добродійний синтез" ("Жива етика"), під яким він розуміє "єднання культур", а також думки видатних істориків та філософів сучасності (М. Данилевський, Е. Мейлер,

А. Тойнбі, Ю. Яковець) про цілісність культурно-історичного розвитку людства і наявність деяких схожих принципів функціонування культур різних народів.

Ідеї П. Каптерева про взаємозв'язок національного і загальнолюдського в педагогіці мають важливе значення для розуміння значення полікультурної освіти в становленні особистості. Учений підкреслював, що педагогічна діяльність спочатку здійснюється на основі національного ідеалу, а потім трансформується в діяльність, спрямовану на досягнення загальнолюдського ідеалу. У вихованні слід звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглянути їх ідеали і поповнити недоліки свого національного ідеалу цінними чужими властивостями: народне потрібно поєднувати з чужорідним, зі всенародним, загальнолюдським [12].

Вивчення комплексу історичних і соціокультурних чинників, а також філософських, педагогічних та психологічних детермінант дозволяє виокремити найбільш поширені в світовій педагогіці підходи до розуміння сутності полікультурної освіти. Широкий аналіз ідей та концепцій полікультурної освіти зробила Ю. Сива. На думку дослідниці, сьогодні найпоширенішими є акультураційний, діалоговий та діяльнісний підходи до полікультурної освіти. Акультураційний підхід є дотичним до виникнення дефініції "полікультурна освіта". Первинні теоретичні та практичні багатокультурні елементи, внесені до педагогічного життя різних країн у 60-70-их роках ХХ ст., відомі як багатоетнічна освіта (multiethnic education), що ставила за мету встановлення гармонії у відносинах між членами різних етнічних груп. Проте під впливом нової хвилі еміграції у 70-80-их роках ХХ ст. (США, Канада, Німеччина та ін.) ці багатоетнічні перспективи швидко зазнали концептуальних трансформацій і викристалізувалися в сучасне розуміння полікультурної освіти.

Прибічники акультураційного підходу однастайні в тому, що полікультурна освіта має орієнтуватися на вивчення традицій рідної культури, процесу трансформації цих традицій у рамках нової культури, оскільки конфронтація зі зміненими умовами життя викликає необхідність у виробленні нових культурних орієнтирів. Значна частина зарубіжних дослідників дотримуються думки про те, що полікультурна освіта має орієнтуватися на ідеї бікультурної

освіти, в основі якої лежить думка про необхідність формування ідентичності іноземних студентів з груп мовних меншин. В. Фтенакіс вважає, що представники етнолінгвістичних меншин лише тоді зможуть стати дійсно бікультурними членами нового для них суспільства, коли усвідомлять свою власну лінгвістичну і культурну спадщину [34].

Діалоговий підхід до визначення полікультурної освіти заснований на ідеях відвертості, діалогу культур та культурного плюралізму. Сутність цього підходу полягає в тлумаченні полікультурної освіти як способу залучення до різних культур з метою формування загальнопланетарної свідомості, що дозволяє тісно взаємодіяти з представниками різних країн і народів, інтегруватися в світовий та загальноєвропейський культурно-освітній простір.

Для осмислення філософії сучасної полікультурної освіти безумовно цікавим є підхід В. Біблера до трактування культури як цілісної людської діяльності, на підставі якої виростають основні форми духовної самодетермінації свідомості. У розумінні діалогічної школи В. Біблера, культура утворюється в міжлюдських відносинах і включає в себе ціннісні, знакові та інституційні складові.

У межах діалогового підходу М. Хоман виділяє два основні напрями полікультурної освіти: по-перше, спільне розв'язання міжкультурних конфліктів, існування яких визнане та усвідомлене, по-друге, збагачення за рахунок діалогу з чужими культурами [35, с. 98.]. З іншого боку, як вважає Х. Томас, полікультурна освіта є необхідною, коли особистість прагне в спілкуванні з людьми іншої культури зрозуміти їх специфічну систему сприйняття, пізнання, мислення, їх систему цінностей та вчинків, прагне інтегрувати новий досвід у власну культурну систему і змінити її відповідно до чужої культури. Полікультурна освіта спонукає до аналізу системи власної культури разом з пізнанням чужої культури [41].

Соціально-психологічний підхід сьогодні перебуває в процесі формування. У межах цього підходу полікультурна освіта розуміється як особливий спосіб формування певних соціально-настановчих та ціннісно-орієнтаційних схильностей, комунікативних та емпатійних умінь, що дозволяють людині здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію та проявляти розуміння інших культур, а також толерантність стосовно їхніх носіїв.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У зарубіжній педагогіці соціально-психологічний підхід об'єднує такі неоднорідні концепції, як концепція антирасистського виховання (К. Муллард, П. Каррінгтон, М. Коул, С. Троун та ін.), концепція культурних відмінностей (П. Бордье, А. Меммі, Б. Хакль та С. Гайтанідес та ін.) і концепція соціального навчання (Х. Есінгер, І. Граф та ін.). Концепція антирасистського виховання сформувалася у Великобританії на початку 80-х років як альтернатива полікультурній освіті. Її виникнення було зумовлене різким поширенням випадків расової дискримінації і расових конфліктів у містах. Цю концепцію можна розглядати як реакцію на наслідки колонізації і міграційних процесів.

У традиціях соціально-психологічного підходу витримана концепція так званих "культурних відмінностей". Її прихильники формулюють такі педагогічні цілі полікультурної освіти: розвиток терпимості відносно чужого способу життя та стилю поведінки, заснованої на розумінні відмінностей у культурній зовнішності людини, які можуть призвести до конфліктів між представниками різних соціальних прошарків; усвідомлення того, що культурні відмінності та чужі культури загалом впливають на емоційну сферу людини, стаючи джерелом її переживань; розвиток здатності диференціації всередині чужої культури, вміння оцінювати системи цінностей і норм за мірою їх історично-конкретної важливості для певних видів діяльності; формування здатності інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення та цінностей. Представники соціально-психологічного підходу виокремлюють певні рівні полікультурної освіти: від ознайомлення з чужою культурою і виховання терпимості до неї до аналізу власної системи цінностей та пошуку нових масштабів та образів поведінки [28].

Особливості соціально-психологічного підходу відображено в концепції соціального навчання, що набула значного поширення в Німеччині. Автори цієї концепції так окреслюють основні цілі полікультурної освіти: розвиток емпатії, солідарності і здатності розв'язувати конфлікти.

Вагомий внесок у розвиток полікультурної освіти зробив американський учений Д. Бенкс. В основі запропонованої ним концепції полікультурної освіти лежить розуміння культури і тієї ролі, яку етнічна приналежність відіграє в американському суспільстві [22, с. 104-109]. Науковець формулює головну мету такої

освіти – допомагати молодому поколінню розвивати міжкультурну компетентність. Досягти цієї мети можливо за умови запровадження принципу багатоманітності.

У змісті полікультурної освіти для сучасних американських шкіл Д. Бенкс виділяє чотири моделі: модель А – навчальні курси побудовані на англо-американських перспективах; модель В – зміст освіти залишається англо-американським, але його доповнює етнічний компонент; модель С – навчальні курси побудовані так, щоб школярі вивчали історію та соціальні події з точки зору різних етнічних груп; модель D – школярі вивчають історичні і сучасні події в багатонаціональній перспективі, з позиції етнічних груп, що населяють інші держави. Реформуючи зміст шкільної освіти, автор вважає, що більш прийнятним шляхом є рух від моделі А до С.

Д. Бенкс переконаний, що полікультурна освіта буде ефективною лише за таких умов: "заохочення й поваги до принципу різноманіття; інтегрування етнічного змісту до всіх предметів протягом усіх років навчання; доступності для тих, хто навчається, об'єктивної інформації з історії й культури етнічних груп; наявності систематичних, всеохоплюючих, обов'язкових і постійно чинних програм підготовки й удосконалення педагогів; зміни культури школи та її навчальної програми настільки, наскільки цього потребує відображення культур і освітньої мети дітей – представників різних етнічних груп; спрямованості змісту освіти на формування цінностей, стосунків та способів поведінки, що підтримують етнічний плюралізм; реалізації міждисциплінарного підходу" [22, с.74].

Інша американська дослідниця С. Ніето дає таке визначення: "Полікультурна освіта – це цінності, стосунки і погляди, які мають люди один про одного" [40, с.298]. Науковиця вважає, що багатокультурна освіта спрямована на те, щоб допомогти всім дітям стати успішними учнями і бути краще підготовленими до життя у XXI столітті. Тому, на її переконання, важливо таку освіту розглядати як перевагу, а не як проблему. Відмінності треба сприймати як доповнення до освіти кожної людини.

Суттєві доробки у галузі полікультурної освіти належать російським дослідникам. Теоретичною основою полікультурної освіти вважається комунікативна концепція культури, розроблена російським філософом і лінгвістом М. Бахтіним, який розкрив

домінуючу роль міжособистісного діалогу культур у розвитку суспільної свідомості та духовного світу. Тому багатьма дослідниками полікультурність розглядається через призму цієї концепції [3].

А. Шафрікова, розкриваючи сутність полікультурної освіти, підкреслює, що вона спрямована на збереження та розвиток всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності, які існують у конкретному суспільстві, і базується на принципах діалогу та взаємодії різних культур. Дослідниця розглядає полікультурну освіту в міжнародному і міжнаціональному контекстах як взаємозв'язок різних культурних середовищ в сфері освіти [33]. Близьку позицію займає Т. Менська, наголошуючи, що полікультурна освіта не тільки означає різне для різних людей у суспільстві, але і загалом на глибинному рівні обумовлена економічними реаліями та ідеологією різних соціумів [20].

Російський дослідник В. Подобед під полікультурною освітою розуміє "загальну парадигму або стратегію, що теоретично відображає реальні процеси сучасного культурно-освітнього життя, зокрема прагнення різних культур до зближення і до взаємного вивчення розвитку терпимості і культурного плюралізму". Науковець формулює завдання полікультурної освіти так: "вивчення якомога більшої кількості культурних моделей та образів культури із "картинами світу", що її супроводжує – усієї їх розмаїтості, без абсолютизації або прийняття за ідеал якоїсь окремої культури (морально-етичної, релігійної системи, образу соціального устрою), переконання учнів у відносності будь-якої ціннісної ієрархії, будь-якого уявлення про необхідне, про істинне тощо; формування терпимості та толерантності по відношенню до інокультурного буття як інструмента міжнаціонального спілкування, переконання у недопустимості расистських, шовіністичних та націоналістичних проявів у будь-якій сфері культурного життя; вивчення демократичних цінностей, які є єдиною можливою системою цінностей, гарантом збереження розмаїття за умови рівності та вільного розвитку всіх культур". В. Подобед важливого значення у своїх дослідженнях надає формуванню полікультурної грамотності дорослих людей, зокрема педагогів, які будуть передавати свої знання молодому поколінню [24, с. 93-127].

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

В. Макаєв, З. Малькова і Л. Супрунова серед завдань полікультурної освіти виділяють наступні: глибоке та всебічне оволодіння учнями культурою свого народу, що є необхідною умовою інтеграції в інші культури; формування в школярів уявлення про різноманітність культур у світі та Росії, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості; розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями різних культур; виховання учнів у дусі миру, терпимості, гуманного міжнаціонального спілкування [19, с. 3].

Метою полікультурної освіти російські дослідники визначають: "формування людини, здатної до активної та ефективної життєдіяльності у багатонаціональному та полікультурному середовищі, яка володіє розвинутим почуттям розуміння та поваги до інших культур, вміє жити в мирі та злагоді з людьми різних національностей, рас, вірувань" [19, с. 6.].

Вважаємо за доцільне навести точку зору ще одного науковця з Росії – Г. Дмитрієва – щодо мети полікультурної освіти. У своїй монографії "Полікультурна освіта" він пише: "Мета полікультурної освіти – сприяти за допомогою школи та інших освітніх інститутів, сім'ї та громадських організацій створенню в Росії демократичної держави, яка характеризується: толерантністю поглядів, суджень людей; визнанням та розвитком культурного плюралізму в суспільстві; рівними правами, обов'язками та можливостями для всіх громадян; ефективною участю всіх і кожного у прийнятті рішень, які стосуються як особистого життя людини, так і суспільства; справедливістю всіх і кожного; свободою вибору; повагою до рішень більшості та захистом прав меншин; повагою до права вільного вибору людиною своїх культурних ідентичностей" [9, с.4-9].

Інший російський дослідник А. Белогуров стверджує, що в розвитку освіти важливо спиратися як на загальноцивілізаційні орієнтири, так і враховувати історично задану етнічну багатомірність соціуму. Саме в діалектиці "глобального" і "регіонального" в останнє десятиліття ХХ століття стала формуватися нова освітня політика, в основу якої закладаються ідеї полікультурності і поліконфесійності соціального простору.

Поряд з цим науковець визначає функції полікультурної освіти: філософсько-культурологічну, спрямовану на формування

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

етнічної самосвідомості особистості як складової частини планетарної свідомості; етико-гуманістичну, що враховує ідеї полікультурності суспільства й етики міжнаціонального спілкування, відображає з позицій гуманізму в змісті освіти і способах навчальної діяльності культурний досвід людства в його конкретних етнонаціональних формах; гуманітарно-гностичну, спрямовану на формування активного пізнавального інтересу до рідної та зарубіжної культур; рефлексивно-виховну, орієнтовану на сприйняття й усвідомлення важливості культурного різноманіття для розвитку особистості й прогресу цивілізації, становлення етичних уявлень і оцінок, пов'язаних з культурним плюралізмом, створення умов для перетворення їх у стійкі переконання і навички конструктивної гуманної поведінки; особистісно розвивальну, що передбачає розвиток інтересу людини до себе, системи потреб, установок, спрямованих на усвідомлення себе як особистості, суб'єкта етносу, громадянина держави, громадянина світу [4, с. 43-51.].

Питанням полікультурної освіти в Україні стали надавати великого значення лише на рубежі ХХ-ХХІ століть. До цього в радянському суспільстві, до якого належала Україна, офіційна ідеологічна доктрина базувалася на таких поняттях, як "інтернаціоналізм", "дружба народів". Вважалося, що в СРСР всі народи рівні, їх культури "процвітають", а національні або міжнаціональні проблеми в основному розв'язано; культура кожного народу Радянського Союзу є "національною – за формою, соціалістичною – за змістом". Метою "ленінської національної політики" було поступове зближення і в перспективі "злиття" національностей і народів СРСР. Проголошувалося, що в результаті такого "зближення" вже виникла "нова історична спільність людей – радянський народ". Реальні проблеми національно-культурної взаємодії ігнорувалися. На їх дослідження й обнародування існувала неофіційна заборона. Тільки в 90-х роках ХХ століття почали створюватися умови для кращого усвідомлення і розв'язання національно-культурних і освітніх проблем [2].

На сучасному етапі українськими науковцями розглянуто різні аспекти полікультурної освіти. Так, дослідження таких учених, як Л. Голік, Т. Клименко, М. Красовицький, Т. Левченко та ін., спрямовані на вивчення полікультурної освіти і виховання учнів

загальноосвітньої школи. Автори вважають, що організація і зміст навчально-виховного процесу, життя і діяльності школярів, взаємовідносин забезпечують ознайомлення з культурою народів, які живуть в одній країні, створення умов для встановлення між ними довіри і солідарності, уміння взаємодіяти [7, с. 3-4].

В. Болгаріна та І. Лощенкова стверджують, що полікультурною є така освіта, ключовим поняттям якої є культура як загальнолюдське явище; це спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до світу, прогресу через культурний розвиток [5; 17].

У результаті вивчення феномену полікультурності українськими науковцями було встановлено, що полікультурна освіта – це одночасно набуття знань та відповідне виховання, передача більш точної та докладної інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень та заохоченні терпимості, сприянні досягнень ідеалів демократії та плюралізму.

Узагальнюючи наведені тлумачення, можна визначити полікультурну освіту як таку, що сприяє формуванню в особистості готовності до активної діяльності в сучасному соціокультурному середовищі. А це передбачає, що особистість зберігає свою ідентичність, прагне до поваги та розуміння інших етнокультурних спільнот, вміє жити в мирі та злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних та релігійних груп.

У рекомендаціях до Концепції полікультурної освіти в Україні визначено її основні цілі: забезпечення законних прав та задоволення освітніх і культурних потреб національних (етнічних), мовних, культурних меншин; формування у молодих громадян України всіх національностей повноцінних уявлень про етнічне й мовно-культурне різноманіття сучасного українського суспільства та внесок різних етнічних груп та народів-сусідів у нашу історію й культуру, знань про мови й культури великих і малих народів, що населяють Україну, переконаності в цінності культурного різноманіття та плюралізму; виховання у представників усіх національностей взаємного розуміння, поваги й толерантності, здатності до міжетнічного й міжкультурного діалогу, віри в необхідність мирного розв'язання конфліктів та проблем; закріплення процесів "деколонізації свідомості" молодого покоління наших громадян усіх

національностей, подолання комплексів культурної меншовартості, другорядності власних культур стосовно культур колишньої радянської метрополії чи глобальних мас-культурних імперій; поєднання виховання лояльних, патріотичних громадян демократичної України із забезпеченням від того, щоб замість старої "москвоцентричної" моделі культурного світу запанувала нова, не поліцентрична, а етноцентрична модель національної культури й самосвідомості, за якої лише етнічні українці, їхня історія й культура отримали б упривілейоване становище, а інші групи спонукалися б до асиміляції [2].

Ми вважаємо, що ці положення можна взяти за вихідні для запровадження полікультурної освіти у вищому навчальному закладі, зокрема педагогічному. Адже саме педагог у межах своєї професії має донести до вихованців ідеї полікультурності.

3.2. Особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі

На етапі реформування сучасної вищої школи виникла суперечність між рівнем традиційної підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності та новими вимогами суспільства до випускників цього профілю. Такі вимоги зумовлені необхідністю активного використання майбутніми фахівцями спеціальних знань та вмінь і розв'язання з їх допомогою нових соціально-педагогічних завдань. Серед цих завдань важливими є: налагодження позитивних стосунків між людьми у багатонаціональному соціумі, попередження етнокультурної маргінальності, профілактика міжетнічних конфліктів, виховання у юного покоління культури міжнаціонального спілкування, етнічної толерантності тощо. У зв'язку з цим сьогодні виникає необхідність спеціальної підготовки соціальних педагогів до роботи в поліетнічному середовищі. Зміст і методика такої підготовки лежать в основі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів.

Сучасна соціально-педагогічна теорія і практика України свідчить про те, що у вирішенні нагальних проблем поліетнічного суспільства (етнокультурне відродження, позитивне міжнаціональне спілкування, віротерпимість, етнічна толерантність та інші) необхідна участь соціальних працівників (соціальні установи) та соціальних педагогів (освітні заклади), оскільки саме ці фахівці

постійно співпрацюють із представниками різних національностей (національні меншини, мігранти, біженці тощо), надають їм посилену соціальну допомогу, створюючи умови для соціальної адаптації у новому полікультурному середовищі та попереджаючи виникнення етнокультурної маргінальності й міжнаціональних конфліктів. Особливої актуальності набуває така робота в поліетнічному соціумі серед дітей та підлітків. Суть її полягає в психолого-педагогічній підтримці цих категорій дітей, їх соціально-педагогічному патронажі, соціальному супроводі сімей національних спільнот, мігрантів, біженців тощо.

На основі концептуальних підходів до полікультурної освіти, її сутності, принципів, функцій, змісту діяльності соціальних педагогів у полікультурному середовищі ми визначаємо полікультурну освіту майбутніх соціальних педагогів як складовий компонент їх професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, а також оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення.

Розкриємо особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі. У численних працях вітчизняних (Р. Вайнола, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова та ін.) та зарубіжних дослідників (В. Бочарова, М. Галагузова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.) розкрито важливі аспекти моделювання професійної підготовки педагога в цілому та соціального педагога зокрема. Наукові дані доводять, що модель підготовки спеціаліста будується з урахуванням майбутньої професійної діяльності, вимог суспільства до особистості й особливостей соціокультурного середовища. Проте на сучасному етапі відсутні соціально-педагогічні дослідження, які б розкривали специфіку діяльності соціального педагога в полікультурному середовищі та систему його дидактичної підготовки до здійснення такої діяльності.

На думку авторів посібника "Людина у полікультурному суспільстві", особливості полікультурної підготовки педагога випливають із полікультурності української вищої освіти, яку вони розуміють як систему навчання та виховання, за якої студенти здобувають теоретичні та практичні знання і навички у межах двох

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

або кількох типів культур, що розрізняються за своїми пізнавально-інформаційними, етносоціальними, етнопсихологічними, релігійно-конфесійними, мовними та іншими особливостями. Науковці вважають, що важливим завданням вищої освіти в Україні в цих умовах є: сприяти розвиткові цивілізованих міжнаціональних та міжкультурних стосунків, представляти розмаїття культур і сприяти їхньому розвиткові, стимулювати інтеграцію у суспільстві, протидіяти дискримінації і порушенню прав людини. Система вищої освіти має стати не лише рушійною силою культурного й інтелектуального розвитку молоді, а й засобом розвитку загальнодержавної ідентичності. Освіта у полікультурному суспільстві України сьогодні має формувати у студентів особливий спосіб мислення, що заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності між людьми, пошани до прав і свобод всіх соціальних груп, спільнот, товариств. Цей міждисциплінарний процес має пронизувати всі навчальні програми, а не лише окремі курси, він повинен відображатися також у методах і стратегіях навчання [18, с. 11].

Ураховуючи напрацювання зарубіжних та вітчизняних дослідників із питань полікультурності та полікультурної підготовки педагогів, ми представляємо процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі як модель їхньої полікультурної освіти.

Означена модель передбачає структурно-функціональну єдність цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, організаційного, технологічного та результативного компонентів, дієвість яких забезпечиться: полікультурною спрямованістю загальної мети навчально-виховного процесу та завдань на кожному етапі роботи; конкретизацією змістовного компонента професійної підготовки майбутнього соціального педагога з урахуванням специфіки діяльності в полікультурному середовищі; поєднанням традиційних та інноваційних підходів до підготовки фахівців в умовах педагогічного університету; сформованістю у суб'єктів педагогічного процесу етнічної толерантності як моральної якості, необхідної для діяльності у полікультурному середовищі.

У моделі полікультурної освіти майбутнього соціального педагога чітко представлені основні компоненти навчально-виховного процесу: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий,

організаційний, технологічний та результативний. Усі компоненти взаємопов'язані й утворюють певну педагогічну систему, у якій реалізація загальної мети (цільовий компонент) посередництвом виконання суб'єктами цього процесу (суб'єкт-суб'єктний компонент) завдань, визначених у змістовому компоненті, на кожному етапі навчально-виховної роботи (організаційний компонент), дотримуючись принципів та застосовуючи доцільні форми, методи і прийоми (технологічний компонент), дозволить отримати кінцевий результат (результативний компонент) – готовність майбутнього соціального педагога до роботи у полікультурному середовищі.

Задля трактування готовності майбутнього соціального педагога до роботи у полікультурному середовищі вважаємо за необхідне розглянути дефінітивний ряд: готовність педагога до професійної діяльності, готовність педагога до полікультурної діяльності, готовність майбутнього соціального педагога до діяльності у полікультурному середовищі.

На сучасному етапі вивчення готовності педагога до професійної діяльності здійснюється за такими напрямками: створення професіограми вчителя; розробка змісту, форм і методів формування педагогічних умінь та навичок; конкретні напрямки діяльності вчителя; вивчення педагогічних умінь, необхідних для виконання різноманітних функцій учителя; визначення предметних компетенцій учителя тощо.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що до розуміння "готовності до педагогічної діяльності" вчені підходили по-різному. Так, В. Сластьонін вважає, що професійна готовність учителя до педагогічної діяльності визначається низкою властивостей і характеристик: психологічною готовністю, тобто сформованістю (з різним ступенем) спрямованості на педагогічну діяльність, установки на роботу в школі; науково-педагогічною готовністю, тобто певним обсягом знань (суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних), необхідних для педагогічної діяльності; практичною готовністю, тобто наявністю сформованих на рівні, що вимагається, професійно-педагогічних умінь і навичок; психофізіологічною готовністю, тобто наявністю відповідних передумов для педагогічної діяльності та оволодіння певною вчительською спеціальністю, сформованістю професійно значущих якостей особистості; фізичною готовністю, тобто відповідністю стану

здоров'я і фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності [29, с. 79-84.].

Натомість Л. Кондрашова готовність до педагогічної діяльності подає як складне особистісне утворення, що містить ідейно-моральні та професійно-педагогічні погляди та переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, до самооцінки результатів праці, потребу в професійному самовихованні, що забезпечить високі результати педагогічної праці. У змісті готовності дослідниця виділяє такі компоненти: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний [13].

Г. Абросимова розглядає готовність за допомогою інтегративно-компонентного підходу, сутність якого полягає у виділенні компонентів певного виду діяльності, розгляді їх у єдності та взаємозв'язку, здійсненні процесу формування вмінь цієї діяльності як цілісного, інтегративного [1].

Вітчизняні дослідники (Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен та ін.), розглядаючи готовність як складову активної діяльності вчителя, визначають такі її структурні компоненти: мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями); вольовий (самоконтроль, самооблізація, уміння управляти діями); оцінний (самооцінка своєї підготовленості й відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним чином) [11].

Слід зазначити, що, вивчаючи проблему формування готовності майбутнього педагога до полікультурної діяльності, дослідники пішли шляхом визначення структурних компонентів цієї готовності. Так, розв'язуючи проблему підготовки майбутнього педагога до діяльності в полікультурному освітньому закладі, Л. Ткач визначає готовність до такої діяльності як інтегративне соціально-психологічне утворення особистості педагога, що характеризується фундаментальною загальною та професійною культурою, глибиною й гнучкістю педагогічного мислення; установками на співпрацю з дітьми; аналітико-прогностичними, конструктивними, організаторсько-

комунікативними вміннями. До структури цієї готовності, на думку дослідниці, входять такі компоненти: особистісно-аксіологічний, когнітивно-креативний, проєктивно-конструктивний та комунікативно-діяльнісний [31].

Готовність педагога до професійної діяльності в мультикультурному колективі учнів К. Нечаєва розглядає як інтегральну якість особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, а також умінням взаємодіяти з їх представниками. Сутність цього феномена полягає у взаємозв'язку внутрішнього (характер ціннісних ставлень педагога до особливостей та різноманітності різних культур та їх представників) і зовнішнього (спрямованість діяльності у поліетнічному колективі, що передбачає співпрацю та взаєморозуміння між його суб'єктами) як єдиного цілого в особистісній якості. Крім того, дослідниця наголошує, що означена готовність характеризується сформованістю сукупності компетенцій, що структуруються за сферами індивідуальності та особистості, які вимагаються особливостями діяльності в мультикультурному колективі [23].

На основі проведеного теоретичного дослідження ми визначаємо готовність майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі як інтегроване утворення, представлене єдністю особистісного, когнітивного, операційно-процесуального, оцінно-рефлексивного, проєктивно-перспективного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну полікультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього соціального педагога.

Охарактеризуємо детальніше кожен із компонентів цієї готовності. У стрижневому системотворчому особистісному компоненті ми виділяємо підструктури: мотиваційна сфера, психологічні якості та педагогічні здібності особистості. Мотиваційна сфера особистості студента педагогічного університету передбачає стійку полікультурну спрямованість його інтересів і потреб, що виражається в усвідомленні суспільної значущості власної діяльності, прагненні займатись улюбленою справою, у спрямованості на досягнення позитивних результатів у поліетнічному середовищі.

Не менш важливою підструктурою є психологічні якості майбутнього педагога. Аналіз численних праць з цього питання (А. Маркова, В. Сластьонін, Г. Сухобська та інші) дав змогу нам виокремити психологічні якості особистості студента, які допоможуть йому здійснювати полікультурну діяльність під час навчання в університеті та після його закінчення. До них належать дві групи якостей: загальнолюдські (людяність, доброта, терпимість, гуманність, порядність, відповідальність, справедливість, емоційна щирість, позитивна я-концепція, повага до національних та релігійних почуттів людини, самокритичність, патріотизм) та професійні (загальна ерудиція, широкий культурний кругозір, наукова захопленість, любов до своєї професійної праці, потреба в самореалізації шляхом професійної діяльності, реалістичний і цілеспрямований підхід до життя, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення, самостійність, активність, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна уява, педагогічна спостережливість, педагогічна рефлексія, педагогічна творчість).

Третім підструктурним елементом особистісного компонента є педагогічні здібності. Науковий інтерес у межах нашого дослідження становить класифікація педагогічних здібностей, запропонована І. Підласим [26, с. 242-272]. Ми вважаємо, що всі сім груп здібностей педагога можуть органічно проявлятися в ракурсі роботи соціального педагога у поліетнічному середовищі.

Так, організаторські здібності проявляються в здатності студентів організувати власну професійну діяльність у поліетнічному соціумі, спланувати роботу, підбити підсумки зробленого тощо. Дидактичні – у здатності добирати необхідну соціально-педагогічну технологію (соціально-педагогічна технологія роботи з мігрантами та біженцями, соціально-педагогічна технологія роботи з національними меншинами, соціально-педагогічна технологія попередження міжетнічних конфліктів) і професійно її застосовувати. Перцептивні – виявляються у здатності проникати в духовний світ клієнтів, визначати особливості їх етнопсихології з метою розвитку загальнолюдських цінностей та запобігання етнокультурній маргінальності. Комунікативні здібності проявляються у здатності встановлювати контакт та налагоджувати позитивні стосунки з клієнтами різних національностей. Сутєстивні

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

здібності полягають в емоційно-вольовому впливі на клієнтів. Дослідницькі – проявляються у здатності вивчати й об'єктивно оцінювати соціальну ситуацію поліетнічного регіону, у тому числі й конфліктну з метою її запобігання чи залагодження. Науково-пізнавальні здібності полягають у здатності засвоєння наукових знань у галузі етнокультури, етнографії, етнології, етнопсихології. Зауважимо, що ці здібності соціального педагога можуть проявлятися як в умовах роботи в школі, так і в інших соціальних установах.

Когнітивний компонент готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі включає засвоєні знання в галузі гуманітарних дисциплін. До означеного компонента ми відносимо дві групи знань: базові (філософські знання як теоретико-методологічна основа процесу навчання та виховання, знання сучасного передового соціально-педагогічного досвіду; мети і завдань соціально-педагогічної діяльності, технологій соціально-педагогічної діяльності; об'єкта та способів соціально-педагогічного впливу; технології здійснення педагогічного самоаналізу; способів педагогічного спілкування, прийомів взаємодії з дітьми та дорослими; прав і свобод людини й громадянина, реалізації їх у різних сферах життєдіяльності; основ української правової системи і законодавства, організації й функціонування судових і правоохоронних органів, правових та морально-етичних норм у сфері професійної діяльності; способів надбання, зберігання та передачі соціального досвіду, цінностей культури та інші) та спеціальні (полікультурні) – знання спеціальних технологій соціально-педагогічної роботи в поліетнічному середовищі.

Операційно-процесуальний компонент включає вміння: загальнопедагогічні (комунікативні, організаторські, діагностичні, прогностичні, сугестивні, перцептивні, рефлексивні, аналітичні, творчі) та спеціальні (професійно-прикладні), що уможливають якісну діяльність соціального педагога в полікультурному просторі.

Оцінно-рефлексивний компонент готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі передбачає наявність у студентів здатності усвідомлювати та оцінювати адекватність власних дій та форм поведінки в професійно значущих ситуаціях полікультурного характеру, що здійснюється за допомогою оцінки власної полікультурної готовності. Об'єктивне

усвідомлення майбутнім соціальним педагогом власної роботи та рівня полікультурної підготовленості, адекватна рефлексія стимулює його полікультурну самоосвіту і самовиховання.

Проективно-перспективний компонент об'єднує особливості особистісного, когнітивного, операційно-процесуального, оцінно-рефлексивного компонентів і дає змогу виявити потенційні можливості студента та їх проекцію на майбутню полікультурну роботу. Цей компонент передбачає ідеальний образ майбутнього соціального педагога як особистості й професіонала, прагнення до самовдосконалення, перехід на більш високий рівень.

Отже, готовність майбутнього соціального педагога до роботи у полікультурному суспільстві є якісним продуктом його полікультурної освіти і представляє собою єдність особистісного, когнітивного, операційно-процесуального, оцінно-рефлексивного, проективно-перспективного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну полікультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього соціального педагога.

3.3. Шляхи реалізації основних засад полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ

Соціальний педагог – фахівець у галузі соціальної педагогіки, який досліджує та враховує в своїй діяльності особливості впливу соціального середовища на виховання й формування особистості, розробляє та реалізує систему заходів щодо оптимізації виховання особистості у соціокультурному просторі, невід'ємним компонентом яких є національно-культурні традиції [30, с. 3].

У Стандартах Національної Асоціації Соціальних Працівників (National Association of Social Workers, NASW) щодо культуральної компетентності у практиці соціальної роботи сказано: "Соціальні працівники чутливі до культурного й етнічного різноманіття і виступають проти дискримінації, гноблення, бідності та інших форм соціальної несправедливості" [39, с. 1]. Цю тезу можна розглядати як одну із вимог до особистості соціального працівника в цілому та соціального педагога зокрема, який працює у полікультурному середовищі.

Ідучи за К. Нечаєвою, Л. Ткач та іншими, ми визначаємо такі оптимальні шляхи реалізації основних засад полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у виші: побудова педагогічного

процесу з урахуванням принципу полікультурності; запровадження трансдисциплінарного підходу; виділення полікультурної складової у змісті варіативної частини професійної освіти й розробка на цій основі спецкурсів; планування та управління самостійною роботою студентів, її творче полікультурне спрямування; залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності у галузі полікультури; формування етнокультурної ідентичності студентів у різноманітній позааудиторній роботі. Розглянемо деякі з них.

Принцип полікультурності розуміється нами як домінуючий принцип побудови навчально-виховного процесу в умовах полікультурної освіти. Поділяючи точку зору Г. Дмитрієва, ми розглядаємо дидактичні ознаки цього принципу: розвиток у юного покоління культурного плюралізму, врахування багатокультурного балансу в змісті навчального процесу. Реалізація цього принципу, як відзначає науковець, має здійснюватися на всіх рівнях розробки змісту освіти: цілепокладання, відбору знань, умінь, етико-естетичних цінностей, оцінки змісту освіти, потреб студентської молоді і суспільства, а також у практичній діяльності педагогів на всіх рівнях [9, с. 3-12].

У резолюції наукової конференції "Проблеми полікультурної освіти в Україні" (Київ, 1998 р.) полікультурність визначається як принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот із притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму. Тож при побудові педагогічного процесу у вищій необхідно враховувати всі ознаки принципу полікультурності.

Запровадження трансдисциплінарного підходу як одного із шляхів реалізації основних засад полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ ми розглядаємо через призму досліджень у галузі філософії. З точки зору філософської науки, "трансдисциплінарність" визначається як принцип організації наукового знання, що відкриває широкі можливості взаємодії багатьох дисциплін при розв'язанні комплексних проблем природи і

суспільства. У цьому значенні термін "трансдисциплінарність" передбачає можливість трансферу ідей, методів у суміжні, а подекуди і несуміжні галузі наукового знання. У залежності від того, в якій кількості і в якому поєднанні використовуються інші дисципліни, "трансдисциплінарність" називається мультидисциплінарністю (multidisciplinarity), плюродисциплінарністю (pluridisciplinarity), інтердисциплінарністю (interdisciplinarity) [32].

Полемізуючи щодо диференціації трансдисциплінарності, Р. Лоуренс зазначав, що міждисциплінарність передбачає збереження дисциплінарних кордонів, мультидисциплінарність – об'єднання методологічного й концептуального інструментаріїв різних галузей науки, трансдисциплінарність – спосіб синтезу ресурсів дисциплінарної та позадисциплінарної сфер, результатом чого є пізнавальна модель, що не зводиться до жодної її складової [37, с. 488-489].

Під трансдисциплінарним підходом ми розуміємо синтез ресурсів дисциплін навчального плану для спеціальної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в умовах полікультурності. Адже практично кожна навчальна дисципліна прямо або опосередковано розглядає питання полікультурності. Тому цей підхід сприяє висвітленню означених проблем з позиції різних наук, що дасть можливість отримати ґрунтовну інформацію про існування полікультурного суспільства та особливості професійної соціально-педагогічної діяльності у ньому.

З метою вивчення можливостей реалізації трансдисциплінарного підходу до полікультурної підготовки майбутніх соціальних педагогів ми проаналізували навчальний план напряму підготовки 6.010106 "Соціальна педагогіка" та типові програми навчальних дисциплін.

Так, цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки включає 11 дисциплін. З них 6 (культурологія, філософія, релігієзнавство, етика та естетика, політологія, соціологія) містять теми, дотичні до проблем полікультурності. Принаймні, три з решти дисциплін мають ресурси для розкриття різних проблем полікультурності у межах свого предмета дослідження. Наприклад, основний зміст курсу "Історія України" можна доповнити питаннями про міграційні процеси на території нашої держави, процеси становлення та розвитку полікультурного середовища.

Під час вивчення "Правознавства" доцільно ознайомлювати майбутніх соціальних педагогів не тільки з державними законами та нормативними документами, а й міжнародними, такими, як: Декларація принципів толерантності, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії й переконань, Декларація про права людей, які належать до національних або етнічних, релігійних або мовних меншин, Рамкова конвенція про захист національних меншин та іншими. Опрацювання цих документів, на нашу думку, дозволить майбутнім соціальним педагогам усвідомити правове поле існування полікультурного суспільства.

Опановуючи іноземну мову, майбутні соціальні педагоги мають нагоду ознайомитися з етнокультурними традиціями країни, чю мову вивчають. На заняттях з фізичної культури студенти можуть отримати інформацію про техніки фізичного вдосконалення у різних народів світу й зокрема тих, хто проживає в Україні.

Аналіз типових програм дисциплін циклу природничо-наукової підготовки дозволив встановити, що лише одна навчальна дисципліна ("Безпека життєдіяльності") містить теми полікультурного спрямування: "Соціально-політичні небезпеки, їхні види та характеристики", "Соціальні та психологічні фактори ризику". Це обумовлено специфічним предметом дослідження інших дисциплін, що виключає розгляд проблем, пов'язаних із полікультурністю.

Особливий інтерес становить для нас блок дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки. Прокоментуємо їх. Так, у межах педагогіки та історії педагогіки майбутні соціальні педагоги опановують тему "Зарубіжна школа і педагогіка першої половини ХХ ст.", в якій представлено особливості систем освіти у зарубіжних країнах. У темі "Національне виховання" розкривається поняття "національне виховання", сутність і особливості національного виховання, принципи національного виховання; висвітлюється проблема національного виховання як фактору цілісного формування особистості; визначаються напрями національного виховання та основні шляхи їх реалізації. Аналіз змісту освіти зарубіжної школи комплексно представлений у темі "Зміст освіти в національній школі".

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

У темі "Етнічна специфіка і етапи формування соціально-сімейних відносин" навчальної дисципліни "Етнопедagogіка" розкриваються особливості міжетнічних стосунків у різноетнічній родині; зміст та причини конфліктів між її членами; особливості проведення корекційної роботи соціального педагога в різнонаціональній родині.

"Соціальна психологія" різноаспектно розкриває національні відносини у темах "Суспільні відносини та соціальні ролі" та "Особливості функціонування етнічних груп і націй".

Навчальна дисципліна "Основи соціалізації особистості" містить теми "Культура як система: види, форми, рівні, соціальні функції" та "Етнізація як складова процесу соціалізації", у яких розглядаються проблеми: взаємодія культур; соціально-етнічні процеси в Україні: стан та проблеми; національна ментальність та її вплив на процес соціалізації особистості тощо.

Питанням релігії та її впливу на соціалізацію юного покоління приділено увагу в курсі "Соціальна молодіжна політика". Так, тема "Молодіжна політика релігійних інститутів" розкриває свободу віросповідань і свободу конфесійної належності як складової категорії свободи совісті.

Полікультурний аспект правового виховання висвітлює навчальна дисципліна "Основи соціально-правового захисту особистості". У темі "Соціально-правовий захист школярів" наголошується на тому, що держава і суспільство несуть відповідальність за те, щоб права дітей поширювались на всіх без винятку, незалежно від статі, віку, кольору шкіри, добробуту сім'ї.

Найповніше феномен полікультурності представлено в навчальній дисципліні "Етнопсихологія" у межах таких тем, як: "Соціально-педагогічний та психологічний аспекти поняття етнос", "Сучасний розвиток етносів в Україні", "Ментальність як етнопсихологічний феномен", "Мова як етноформуюча ознака етносу: соціально-психологічні та педагогічні аспекти", "Сім'я та шлюбно-родинні стосунки в етнічних культурах", "Національна та світова культура як об'єкт втілення національної психології народів", "Етнічні конфлікти: причини виникнення та способи врегулювання".

Без належної уваги питання полікультурності залишаються у решті дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

майбутніх соціальних педагогів: "Вступ до спеціальності", "Соціальна педагогіка", "Геронтологія", "Педагогіка сімейного виховання", "Основи соціально-педагогічних досліджень", "Технологія соціальної роботи в зарубіжних країнах", "Соціальний супровід сім'ї", "Методики соціально-виховної роботи", "Основи красномовства", "Загальна психологія", "Теорія та історія соціального виховання", "Вікова та педагогічна психологія", "Соціально-педагогічна профілактика правопорушень", "Технологія роботи соціального гувернера", "Соціальна робота в сфері дозвілля", "Основи сценарної роботи соціального педагога", "Технологія соціально-педагогічної діяльності", "Теорія і методика діяльності дитячих і молодіжних організацій", "Менеджмент соціально-педагогічної роботи". Ми не наполягаємо на тому, що ці дисципліни обов'язково мають розкривати проблеми полікультурності та методика соціально-педагогічної роботи у полікультурному соціумі. Проте ми вважаємо, що більшість з цих дисциплін мають для цього ресурси. Наприклад, у межах "Технологій соціально-педагогічної діяльності" можна розглядати технології соціально-педагогічної діяльності в умовах полікультурності (технологія соціально-педагогічної роботи з біженцями та мігрантами, технологія соціально-педагогічної роботи з національними меншинами тощо).

На нашу думку, спеціальну полікультурну підготовку майбутніх соціальних педагогів може істотно підсилити виділення полікультурної складової у змісті варіативної частини професійної освіти й розробка на цій основі спецкурсів. Наприклад, розроблений нами спецкурс "Соціально-педагогічна робота в полікультурному соціумі" має на меті сприяння становленню полікультурної особистості майбутніх соціальних педагогів шляхом формування у них готовності до здійснення соціально-педагогічної роботи у поліетнічному середовищі. Завданнями курсу є: формування у студентів системи знань про полікультурність, її проблеми та особливості соціально-педагогічної роботи у полікультурному соціумі; виховання у майбутніх соціальних педагогів етнічної толерантності, культури міжнаціонального спілкування; розвиток позитивного соціального потенціалу: соціального інтересу, соціальної чутливості, соціальної уяви; здатності до емпатії, співчуття, співпереживання. Дисципліна містить такі теми: "Полікультурне суспільство в епоху глобалізації", "Поліконфесійність сучасної

України", "Виховання етнічної толерантності у юного покоління", "Соціально-педагогічна робота з виховання культури міжнаціонального спілкування", "Технологічний аспект соціально-педагогічної діяльності в умовах полікультурності", "Технології соціально-педагогічної роботи в полікультурному соціумі" та інші.

Важливе місце у полікультурній підготовці майбутніх соціальних педагогів посідає самостійна робота. Тож студентам можна запропонувати такі завдання для самостійного виконання, як збирання народознавчого матеріалу у поліетнічному регіоні України, його систематизація, обговорення методичних питань, підготовка та проведення культурно-дозвілєвих заходів полікультурного спрямування. Крім того, майбутнім соціальним педагогам як самостійну роботу з метою реалізації змісту соціально-педагогічної діяльності у полікультурній громаді можна запропонувати такі завдання: збирання історичної та етнокультурної інформації під час спілкування з представниками національних спільнот; спостереження за святкуванням сімейних та народних свят представників іноетнічного населення; перегляд телепередач та прослуховування радіопередач, присвячених різним національностям України та конкретного її поліетнічного регіону; співпраця з національно-культурними спільнотами тощо. Організація такої діяльності студентів може виступати опосередкованим засобом залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності у галузі полікультури.

Позааудиторна діяльність майбутніх соціальних педагогів у межах вирішення порушеної нами проблеми має бути спрямована на формування в студентів національної ідентичності, виховання їх у дусі міжкультурної толерантності, культурного плюралізму. Тому варто залучати майбутніх соціальних педагогів до підготовки та проведення різних позааудиторних заходів: засідання проблемних груп з обговоренням різних полікультурних проблем ("Толерантність у нашому житті"; "Толерантне ставлення до національних меншин, біженців, мігрантів"; "Життя людини – найвища цінність, її не визначають мова і колір шкіри"; "Жити в дружбі з усіма людьми"; "Ми висловлюємо свою рішучість проти всіх форм расової ненависті, ксенофобії та дискримінації"; "Етносоціальні процеси в незалежній Україні"); читачькі конференції ("Чому виникає расова дискримінація?"; "Чи маю я право зневажати

людину іншої раси?"; "Мій улюблений світ без насильства"); правові лекторії ("Молодь проти ксенофобії та расизму в Україні"; "Комунікабельність і толерантність – основа відносин у сучасному суспільстві"; "Права національних меншин"); конкурси: ораторів ("Промова на захист прав людини", "Спілкуємось толерантно"), інформаційних стіннівок та соціальних плакатів ("Знаємо свої права, виконуємо свої обов'язки", "Людина в діалозі культур, цивілізацій, рас", "Всі народи України живуть у злагоді та мирі"; "Ні – расизму та ксенофобії"); соціальні акції ("Ми – громадяни України"); флеш-моб ("І всі ми браття, і всі ми сестри, всі люди світу – одна сім'я") та інші.

Отже, у результаті аналізу наукової літератури з порушеної проблеми встановлено, що у науковому просторі термін "полікультурна освіта" трактується як складовий компонент професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, націоналізму, расизму. Нами запропоновано трактування полікультурної освіти майбутнього соціального педагога як складового компонента його професійної освіти, спрямованого на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнотрупи, а також оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення.

Запровадження полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у вищій школі нами розглянуто у контексті реалізації полікультурного компонента професійної підготовки цих фахівців. Визначено і розкрито оптимальні шляхи реалізації основних засад полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у виші: побудова педагогічного процесу з урахуванням принципу полікультурності; запровадження трансдисциплінарного підходу; виділення полікультурної складової у змісті варіативної частини професійної освіти й розробка на цій основі спецкурсів; планування та управління самостійною роботою студентів, її творче полікультурне спрямування; залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності у галузі полікультури; формування етнокультурної ідентичності студентів у різноманітній позааудиторній роботі.

Список використаних джерел

1. Абросимова Г. В. Интегративно-компетентный подход к педагогическому творчеству / Г. В. Абросимова // Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. – М. : Педагог, 1991. – Вып. 1/57. – 96 с.
2. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / за ред. О. Гриценка. – К. : УЦКД, 2001. – 96 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М., 1979. – 335 с.
4. Белогуров А. Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования / А. Ю. Белогуров // Проблемы поликультурного образования : международный сборник научных статей. – Махачкала : ДГУ, 2001. – С. 43–51.
5. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта / В. Болгаріна, І. Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2–6.
6. Васютенкова И. В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях / И. В. Васютенкова // Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации : межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛОИРО, 2007. – 574 с.
7. Полікультурна освіта в Україні / [Л. О. Голік, Т. В. Клиниченко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко] // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3–4.
8. Декларація "Міжкультурна освіта : управління різномірністю, зміцнення демократії" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cen.iatp.org.ua/index.html>
9. Дмитриев Г. Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–12.
10. Європейська конвенція з прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.coe.kiev.ua>.
11. Життєва компетентність особистості : науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
12. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_didakticheskie_ocherki.html#pred

13. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л. В. Кондрашова. – М. : Прометей МППИ им. Ленина, 1998. – 160 с.

14. Концепція громадянського виховання // Інформаційний збірник Міністерства Освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.

15. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 3–8.

16. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : [навчальний посібник] / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РПО, 2006 – 92 с.

17. Лощенкова І. Ф. Розвиток ідей полікультурного виховання у світовій педагогічній думці / І. Ф. Лощенкова // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 68–77.

18. Людина у полікультурному суспільстві : навчально-методичний посібник для викладачів вищих навчальних закладів з курсу за вибором студентів соціогуманітарних спеціальностей / [Пометун О. І., Султанова Л. Ю. та ін.]. – К. : Інжиніринг, 2010. – 248 с.

19. Макаев В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3.

20. Менская Т. Б. Поликультурное образование : программы и методы / – Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире. – 1993. – Вып. 2.

21. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації : прийнято ООН від 12.12.1965 ; ратифіковано Президією ВР УРСР 21.01.1969 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU66K01U.html

22. Наушабаева С. У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) / С. У. Наушабаева // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 104–109.

23. Нечаева Е. А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Е. А. Нечаева. – Калининград : ГОУ ВПО "Российский государственный университет им. И. Канта", 2008. – 24 с.

24. Образование взрослых на рубеже веков : вопросы методологии, теории и практики : [монографическая серия] / научн.

редактор – директор ИОВ РАО докт. пед. наук В. И. Подобед) : в 4-х томах. – Екатеринбург, 2000. – Том 2. – Кн. 2. – 2000. – С. 93–127.

25. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.

26. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студентов педагогических вузов : в 2 кн.] / И. П. Подласый. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – С. 242 – 272.

27. Рекомендації про виховання в дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці і миру, поваги до прав людини і основних свобод, прийняті Генеральною Конференцією ООН з питань освіти, науки, культури (1974 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nau.kiev.ua>.

28. Сива Ю. В. Аналіз основних підходів та провідних концептуальних ідей до визначення суті полікультурної освіти [Електронний ресурс] / Ю. В. Сива. – Режим доступу : <http://vserefer.narod2.ru/13/4.html>.

29. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

30. Тишулина С. Г. Организационные и дидактические условия формирования этнопедагогической культуры будущих учителей : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / С. Г. Тишулина. – Мурманск : МГУ, 2006. – 20 с.

31. Ткач Л. Т. Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Ткач Любовь Тимофеевна. – Ростов-на-Дону, 2002. – 185 с.

32. Трансдисциплинарность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

33. Шафрикова А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Шафрикова. – Казань, 1998. – 20 с.

34. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kinders : Ein Handbuch für Psychologen, Pedagen und Linguisten / [Fthenakis W., Sonner A., Thurl R., Walbinger W.]. – Munchen : Hueber, 1985.

35. Hohmann M. Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? / M. Hohmann // Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. – VE-Info. – 1987. – № 17. – S. 98.

36. International Dictionary of Education. Vol. 7. – Oxford, 1994.

37. Lawrence R. J. Housing and health : from interdisciplinary principles to transdisciplinary research and practice. Futures / R. J. Lawrence. – 2004. – № 4. – P. 488–489.

38. Masa rotundă : "Școala și noile abordări ale dialogului intercultural" // Didactica Pro... Educație interculturală. – 2003. – 20-21 octombrie. – № 4-5. – P. 10-16.

39. National Association of Social Workers : NASW code of ethics. – Washington, DC : Author NASW. – 2000.

40. Nieto Sonia Affirming Diversity : the Sociopolitical Context of Multicultural Education. – Longman, 2000. – 307 p.

41. Thomas H. Modellversuch "Integration ausländischer Schüler an Gesamtschulen" (1982-1986). Gesamtschulinformationen Sondern. – PZ Berlin, 1987. – H. 1. – U. 2.

РОЗДІЛ 4.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ АКТУАЛЬНИХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ

4.1. Соціальна впевненість у структурі образу "Я" та її формування у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Історично сформована традиційна система навчання і виховання забезпечує в дитячому віці засвоєння певного кола знань, духовних цінностей та моральних норм, що відповідають вимогам існуючого суспільства. Вирішення цього завдання багато в чому залежить від педагога, діяльність якого спрямована не тільки на організацію процесу набуття дітьми теоретичних знань, але і на формування творчої, успішної особистості.

Актуальна проблемна ситуація сучасної системи освіти пов'язана як із труднощами переходу від традиційного до особистісно орієнтованого навчання, так і з переважанням когнітивістського підходу в ньому. Сьогодні у дошкільній освіті основна увага приділяється засвоєнню дітьми знань про навколишній світ і вихованню в них норм і правил поведінки, тобто підготовці до школи. Такий підхід часто не враховує особливостей розвитку особистості дитини, її індивідуального життєвого досвіду, емоційного ставлення до себе й світу. Це призводить, з одного боку, до успішного розвитку когнітивної сфери дитини, а з іншого – до появи проблем у розвитку її соціальних здібностей і вмій, у побудові гармонійних відносин із самою собою та з довкіллям.

На жаль, педагоги недостатньо усвідомлюють необхідність розв'язання цієї проблеми. На нашу думку, вихід з такої ситуації в освіті має бути пов'язаний з організацією діяльності з навчання й розвитку дитини, в якій відбувається одночасне пізнання нею образу свого "Я" і образу світу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Л. Виготський, Л. Божович, А. Петровський, В. Столін, Д. Фельдштейн, Д. Ельконін та інші) показує, що традиційно сензитивним періодом розвитку самосвідомості особистості є старший підлітковий вік. Саме в цьому

віці в процесі взаємодії з іншими людьми підліток отримує і засвоює знання про себе, соціальні норми поведінки, вибудовує свою власну систему цінностей. Однак очевидним є те, що робота над формуванням самосвідомості необхідна не тільки в підлітковому, але й у більш ранньому віці. Однією з причин актуальності такої роботи є зміна соціальної ситуації розвитку дитини, зниження міжособистісних контактів у ситуаціях спілкування. Це призводить до збіднення емоційних взаємин між дітьми, неспроможності співпереживати іншому, формування в них неефективних способів взаємодії [4; 5; 18].

Проблема розвитку самосвідомості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вивчалася в психолого-педагогічних дослідженнях досить широко. Так, Л. Виготський пов'язує особливості формування самосвідомості дитини з її віковими змінами, розвитком особистості в цілому і з особливостями соціального середовища. Л. Божович у своїх працях звертає увагу на розвиток у дитини усвідомлення свого "Я" в період з трьох до шести років. М. Лісіна також простежує особливості формування самосвідомості дитини впродовж дошкільного віку [4; 5; 11].

Багатьма авторами розглядається важливість соціального середовища в розвитку дитини, її безпосередня включеність у це середовище та взаємодія з ним. Однак недостатня увага приділяється організації цього середовища, замало розкрита і вивчена соціальна складова формування соціальної впевненості і позитивного образу "Я" дітей старшого дошкільного віку.

"Я" – одне з найстаріших філософсько-психологічних понять. Це фундаментальна категорія філософських концепцій особистості, що виражає рефлексивно усвідомлену самототожність індивіда.

Категорія "Я" широко використовується у всіх науках про людину і суспільство. Так, у словнику практичного психолога "Я" визначається як продукт усвідомлення людиною самої себе, тобто самосвідомості. Але ні в філософській, ні в психологічній науці, незважаючи на численні праці, присвячені цій темі, дотепер не склалося єдиного погляду на інтерпретацію і структуру цього феномену. Труднощі його дослідження полягають у розмаїтті підходів до проблеми "Я", продиктованому різними теоретико-методологічними філософськими орієнтаціями науковців. Найчастіше це породжує змішування таких понять, як "Я-концепція",

образ "Я", самосвідомість, самооцінка, самоприйняття та інші, що, в свою чергу, породжує невизначеність у термінології. Виходячи з вищесказаного, одне із завдань нашого дослідження ми вбачаємо в уточненні структури "Я" людини.

Проблема "Я" в історії філософії розглядалася як проблема співвідношення суб'єкта та об'єкта, людини та світу, свідомості та буття. В ідеалістичній філософії поняття "Я" трактується як суб'єкт, що виступає як особлива духовна субстанція. Ще Платон зазначав, що діяльність душі – не пасивне сприйняття, а власна внутрішня робота, що носить характер бесіди з самою собою.

У філософських судженнях Л. Фейербаха ми спостерігаємо спроби утвердження самоцінності і значущості конкретного людського індивіда у всій повноті його тілесного і духовного буття. Фейербах прагне по-новому осмислити поняття суб'єкта. "Я" він розглядає не просто як духовне і мисляче начало, а як людину, що реально існує у просторі та часі. Фейербах дійшов висновку, що саме у сфері міжлюдського спілкування і здійснюється реалізація людиною власної сутності.

Ці філософські ідеї знайшли своє відображення в сучасних психолого-педагогічних концепціях, що розглядають міжособистісні відносини як основоположні у становленні образу "Я" особистості.

Першим із психологів почав розробляти проблематику "Я-концепції" У. Джеймс. Автор виділяє три модальності образу "Я": фізичну особу, соціальну особистість і духовну особистість.

Свою точку зору відносно того, що кожную людину треба вивчати як єдине, унікальне, організоване ціле, висловив і К. Роджерс. Він вважав, що "Я-концепція" являє собою організовану, логічно послідовну та інтегровану систему сприйняття "Я" [6].

Розглядаючи структуру "Я-концепції", К. Роджерс виділяє чотири параметри образу "Я":

- 1) реальне уявлення про себе;
- 2) уявлення про свою соціальну роль;
- 3) уявлення про свій фізичний стан;
- 4) уявлення про свої цілі, плани і бажання на майбутнє.

І хоча "Я-концепція" постійно змінюється в результаті нового досвіду, вона завжди зберігає якості цілісної системи. Йдеться про наявність у структурі "Я-концепції" стрижневого компонента, який слугує основою для формування основних рис людської особистості [20].

Р. Бернс в своїй роботі "Розвиток Я-концепції і виховання" розглядає "Я-концепцію" як набір характеристик і емоційне ставлення до власних якостей, тобто як сукупність уявлень індивіда про себе. Автор розглядає структуру "Я-концепції" як суму таких складових:

1. Образ "Я" - уявлення індивіда про себе (когнітивна складова), які здаються йому переконливими незалежно від того, ґрунтуються вони на об'єктивному знанні або суб'єктивній думці, чи вони є істинними або помилковими. Це якості, що характеризують неповторність кожної особистості через поєднання її окремих рис.

2. Самооцінка (емоційна складова "Я-концепції") - афективна оцінка уявлень про себе, що може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу "Я" можуть викликати більш або менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом. Самооцінка не є постійною, вона змінюється в залежності від обставин і змін самої особистості. Джерелом оціночних знань різних уявлень про себе є соціокультурне оточення людини, в якому вони нормативно фіксуються в мовних значеннях. Джерелом оціночних уявлень індивіда можуть бути також соціальні реакції на його прояви і самоспостереження.

3. Поведінкова складова, в якій виявляються перша і друга складові як установка на певну поведінку.

На думку Р. Бернса, три складові "Я-концепції" постійно перебувають у свідомості людини:

1) реальне "Я" - установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус;

2) дзеркальне (соціальне) "Я" - установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким його бачать інші;

3) ідеальне "Я" - установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати.

Р. Бернсом підкреслюється, що розвиток уявлень про себе здійснюється у взаємодії з довкіллям. Від ступеня сформованості "Я-концепції" залежать якість змісту та рівень побудови відносин суб'єкта з соціумом. Упродовж життя людині доводиться потрапляти в різноманітні ситуації, робити самостійний вибір, приймати рішення, переоцінювати власні цінності. Це постійний процес створення самої себе, визначення свого місця в житті [2].

Один з представників інтеракціоністського підходу Т. Шибутані говорить про те, що людина впродовж життя створює

власну робочу "Я-концепцію". Автор доходить висновку, що "Я-концепція" людини – це своєрідний шаблон поведінки, якому належить важлива роль у побудові багатьох інших складних форм діяльності.

Розглядаючи особистість як динамічну організацію психофізичних систем усередині індивідуума, відомий американський представник психодинамічного підходу Г. Олпорт зазначав, що поняття особистості включає в себе єдність, структуру та інтеграцію всіх аспектів індивідуальності, які надають їй своєрідності. У його персонологічній системі немає двох схожих людей. Для розв'язання проблеми пізнання природи особистості Г. Олпорт вводить новий термін пропріум, який охоплює всі аспекти життєдіяльності, що сприяють формуванню в людини почуття внутрішньої єдності людини. Це організуюча і об'єднуюча сила, призначення якої – формування унікальності людського життя [16].

Г. Олпорт виділив сім різних аспектів "самості", що беруть участь у розвитку пропріуму з дитинства до зрілості. Вони еволюціонують повільно, і в результаті їх остаточної консолідації формується "Я" як об'єкт суб'єктивного пізнання і відчуття.

Відчуття *свого тіла*. Упродовж першого року життя немовлята починають усвідомлювати багато відчуттів, які йдуть від м'язів, сухожилів та внутрішніх органів. Вони утворюють тілесну самість. У результаті немовлята починають відрізняти себе від інших. Г. Олпорт вважав, що тілесна самість упродовж усього життя залишається опорою для самоусвідомлення.

Відчуття *самоідентичності* виникає тоді, коли за допомогою мови дитина усвідомлює саму себе як певну особу. Найважливішим для почуття цілісності і безперервності "Я" стає її власне ім'я.

Дитина, яка знає своє ім'я, починає осягати думку, що вона залишається тією ж самою людиною, незважаючи на всі зміни в її зростанні і взаєминах зі світом. Одяг, іграшки та інші улюблені речі, що належать дитині, посилюють почуття ідентичності.

Упродовж третього року життя починає виявлятися наступна форма пропріуму – *самоповага*. Згідно з Г. Олпортом, самоповага – це почуття гордості, яке дитина відчуває насамперед у соціальних контактах з однолітками і в самостійних досягненнях у діяльності. Г. Олпорт стверджував, що в разі зведення нанівець прагнення дитини самостійно діяти з оточуючими предметами почуття

самоповаги може бути витіснене відчуттями сорому і роздратування. Зароджуючись у ранньому віці, почуття самоповаги є основою для подальших досягнень людини. На противагу цьому почуттю автор розглядає почуття неповноцінності як результат переживання невдачі. Пізніше, у віці чотирьох-п'яти років, самоповага набуває відтінку змагальності. Важливим джерелом підвищення самооцінки протягом усього періоду дитинства стає визнання однолітків.

Починаючи приблизно з 4-6-річного віку, пропріум людини розвивається за допомогою *розширення меж самості*. На думку Г. Олпорта, діти набувають цього досвіду з мірою усвідомлення, що їм належить не тільки власне фізичне тіло, але і певні елементи оточуючого їх предметного світу людей. Упродовж цього періоду діти навчаються осягати значення "моє", яке розглядається як складова частина "Я".

Образ себе. Ця форма пропріуму починає розвиватися у віці 5-6 років. Це час, коли дитина дізнається, чого від неї очікують батьки, педагоги та інші люди, якими вони хочуть її бачити. Саме в цей період дитина починає розуміти різницю між "я хороший" і "я поганий". І все ж у неї ще немає ні достатньо розвиненої свідомості, ні уявлення про те, якою вона буде, ставши дорослою.

Між шістьма та дванадцятьма роками дитина починає розуміти, що вона здатна знаходити *раціональні рішення життєвих проблем* і ефективно впоратися з вимогами реальності. З'являється рефлексивне мислення. Але дитина ще не довіряє собі настільки, щоб бути морально незалежною. Ця стадія розвитку пропріуму відображає сильний конформізм, моральний і соціальний послух.

Пропріативне прагнення. Г. Олпорт стверджував, що центральна проблема для підлітка – вибір кар'єри та інших життєвих цілей. Постановка перед собою перспективних цілей, наполегливість у пошуку шляхів розв'язання намічених завдань, відчуття життєвого сенсу – в цьому суть пропріативного прагнення. Однак у юнацтві та ранній зрілості це прагнення розвинене не повністю, тому що розгортається новий етап пошуку самоідентичності. Як і Е. Еріксон, Г. Олпорт вважав, що реалізація прагнення до самовдосконалення приходить лише в зрілості, коли всі аспекти "Я" вже сформовані.

Крім вищезазначених перших семи аспектів пропріуму, Г. Олпорт запропонував ще один – *пізнання самого себе*. Він стверджував, що цей аспект синтезує всі інші.

Розглядаючи структуру і зміст "Я-концепції", варто спинитися на проблемах її генези та функціонування. Формування "Я-концепції" відбувається під впливом зовнішніх факторів, які відчуває індивід, розвиваючись і формуючись як особистість у суспільстві [16].

Одним з перших цю залежність підкреслив Ч. Кулі. Автор запропонував теорію "дзеркального Я", стверджуючи, що уявлення індивіда про його оцінювання іншими істотно впливають на його "Я-концепцію". Дж. Мід також вважав, що самовизначення людини щодо тієї чи іншої ролі здійснюється шляхом усвідомлення і прийняття уявлень, які існують у інших людей щодо цієї людини.

Перетворена точка зору інших виступає як "генералізований інший". На думку Дж. Міда, у процесі безпосереднього спілкування і спільної діяльності з іншими людьми відбувається засвоєння соціальних норм. У процесі цього спілкування індивід засвоює значущі для нього точки зору інших людей і, привласнюючи їх, формує свою самосвідомість. Це виробляє неусвідомлювані установки по відношенню до себе. Чим багатшими є структура і зміст міжособистісної взаємодії, тим складнішою і більш диференційованою стає самосвідомість індивіда.

Отже, перше джерело, що формує уявлення про себе – це неусвідомлювані установки, які з'являються в процесі соціальної взаємодії зі значущими для індивіда людьми. Судження про себе завжди супроводжуються оцінюванням і є емоційно забарвленими. Усвідомлення компонентів свого образу "Я" і емоційне ставлення до них породжує прийняття чи неприйняття себе, що, зрештою, обумовлює поведінковий компонент "Я-концепції". У ході реалізації своєї поведінки людина отримує віддзеркалювання оточуючих з приводу відповідності своїх дій соціальним нормам і правилам, а також здійснює самоаналіз. Це сприяє доповненню або корегуванню існуючого образу "Я". Отже, можна говорити про те, що образ "Я" – динамічна складова "Я-концепції", залежна від рівня розвитку особистості в цілому.

З розвитком індивіда "Я-концепція" стає важливим чинником інтерпретації і програмування індивідуального досвіду особистості, розвитку словесно-логічного мислення, зокрема, такої її складової, як рефлексія. Унаслідок цього людиною усвідомлюються соціально значущі особистісні властивості, засвоєні нею у процесі спілкування з

іншими людьми. Отже, узагальнюючи дані досліджень "Я-концепції", можна стверджувати:

- "Я-концепція" створює у людини відчуття самототожності на основі надбаних нею уявлень про себе і ставлення до них;
- позитивна "Я-концепція" сприяє розвитку впевненості в собі і, отже, призводить до більш повної самоактуалізації особистості;
- "Я-концепція" визначає інтерпретацію досвіду і ставлення до нього, зумовлює характер сприйняття людиною подій, що відбуваються в її житті;
- "Я-концепція" визначає очікування індивіда.

У вітчизняній психології інтерес до дослідження проблеми "Я", що чітко позначився на рубежі XIX і XX століть, пов'язаний з аналізом свідомості та самосвідомості людини. Предметом вивчення виступають характеристики властивостей і відносин особистості, індивідуальні особливості і відмінності між людьми, міжособистісні зв'язки, статус і роль особистості в різних спільнотах, позиції суб'єкта суспільної поведінки і конкретних видів діяльності.

З позиції суб'єктності досліджує становлення образу "Я" видатний вітчизняний психолог С. Рубінштейн. Він зазначає, що особистість як свідомий суб'єкт усвідомлює не тільки навколишнє середовище, але і себе у своїх відносинах з оточуючими. Однак "Я" виступає не тільки як суб'єкт діяльності. У структурі "Я" має місце фізичний вигляд людини, її тіло. Людина пізнає світ за допомогою органів свого тіла, що виступають як знаряддя пізнання. Людина пов'язує своє "Я" з певним зовнішнім виглядом, оскільки в ньому відбивається спосіб її життя і стиль діяльності. До свого "Я" людина ще в більшій мірі відносить свій внутрішній психічний зміст. Це ті властивості особистості, які визначають її поведінку і надають їй своєрідності [21].

У розвитку самосвідомості С. Рубінштейн виділяє низку ступенів. До зовнішніх подій життя особистості включається все, що реально робить людину самостійним суб'єктом суспільного й особистого життя: спочатку у дитини розвивається здатність до самообслуговування і, зрештою, у дорослого – початок власної трудової діяльності, що робить його матеріально незалежним. Кожна з цих зовнішніх подій має свою внутрішню сторону. Об'єктивна, зовнішня зміна людини, її взаємодія з довкіллям, віддзеркалюючись у свідомості, змінює її внутрішній стан, перебудовує її свідомість, внутрішнє ставлення до інших людей і до себе самої [21].

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Підхід до структури "Я" з позиції суб'єктності розглядається і в працях В. Петровського. Автор виокремив два моменти, об'єднані в структурі "Я": наявне "Я", яке розглядається як уявлення про свої реальні можливості, що реалізуються в діяльності, і потенційне "Я" суб'єкта, тобто його можливості, що виникли в умовах виконання певної діяльності. У своїх дослідженнях В. Петровський виділяє механізми виникнення внутрішньої задачі, розв'язанням якої є побудова індивідом власного образу "Я". Суперечність, що виникає, спонукає суб'єкта до її вирішення, пов'язаного з перетворенням вихідного образу "Я". У процесі розв'язання цих завдань людина перебудовує образ самої себе і тим самим реалізує діяльність самопізнання та самовизначення. Цей процес формування і трансформації образу "Я" розглядається В. Петровським як самоствердження [18].

Отже, можна дійти висновку, що:

- самосвідомість людини – це система її уявлень про себе, в яку входять як усвідомлення своїх якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття і реагування на зовнішні фактори. Самосвідомість є соціальною установкою, яка визначається як психологічне переживання індивідом цінності, значення, смислу соціального об'єкта, зокрема, самого себе;

- розробка означеної проблеми носить глибокий і багатограний характер. І зарубіжні, і вітчизняні автори доходять висновку, що процес самопізнання здійснюється під впливом різних чинників. Найбільш значущими з них є: соціальне оточення, предметний світ та інтерес до себе;

- включаючись у процес діяльності й спілкування, людина виступає суб'єктом пізнання й перетворення світу і себе;

- у зарубіжній психології образ "Я" визначається як "Я-концепція" і розглядається у зв'язку з пізнанням людиною себе як мети життєдіяльності суб'єкта, як сукупність уявлень про себе. У наукових працях обговорюються питання формування самості як процесу надбання вікових новоутворень, досліджується розвиток "Я-концепції" з позиції освоєння людиною соціальних ролей;

- у вітчизняній психології проблеми, пов'язані з образом "Я", розглядаються в контексті вивчення самосвідомості, який нерозривний з самооцінкою і є утворенням пізнавальної природи і констатувального характеру, тобто в ньому фіксуються уявлення людини про її наявні якості та можливості;

– визначено роль сформованого образу "Я" як особистісного утворення у розвитку особистості в цілому, її ставлення до себе і оточуючих, у проявах особистості в різних видах діяльності і спілкуванні.

Очевидно, що ракурси вивчення образу "Я" досить багатогранні. Це дає підставу говорити про великий інтерес психолого-педагогічної науки до дослідження феномену "Я". Але, незважаючи на різноманітність трактувань, у баченні багатьох дослідників цілком реально виокремлено в структурі образу "Я" три його компоненти: когнітивний, емоційно-оцінний та поведінковий. Останній відзначений не у всіх дослідників, хоча цілком об'єктивним є факт взаємозв'язку суб'єкта з навколишнім соціокультурним простором. У всіх теоріях наголошено на значущості образу "Я" і його ролі у самоствердженні й самоактуалізації особистості, а також здатності людини формувати свій образ "Я", оцінювати його, контролювати і змінювати його змістове наповнення.

Образ "Я" – базовий компонент самосвідомості, формування якого залежить як від соціального оточення, так і від рівня власного психічного розвитку індивіда. Сформований образ "Я" – продукт когнітивної переробки індивідом інформації про себе, отриманої у процесі спілкування та взаємодії з іншими людьми. Тому образ "Я" є відображенням рівня психічного і особистісного розвитку людини.

Як зарубіжні (Р. Бернс, У. Джеймс, Ч. Кулі, К. Роджерс), так і вітчизняні науковці (І. Кон, В. Петровський, Г. Прихожан, В. Столін, І. Чеснокова, І. Чамата) розглядають образ "Я" як цілісне утворення, що складається з окремих образів "Я", які формуються в особистості в процесі здійснення нею різних видів діяльності. У змісті образу "Я" виділяють такі характеристики: фізичні, пов'язані зі сприйняттям людиною свого тіла і зовнішності, соціальні характеристики та особистісні диспозиції (або психічні характеристики) [6; 20;18].

У нашому дослідженні найбільша увага приділяється соціальній складовій образу "Я", оскільки цілісний образ "Я" – це передумова і наслідок соціальної взаємодії людини в суспільстві і результат її соціального розвитку. Специфіка розвитку образу "Я" на різних вікових етапах формування особистості, а також умови, необхідні для повноцінного розвитку цієї складової самосвідомості, становлять особливий інтерес.

Розглянемо сутність і значення Я-соціального в розвитку особистості.

Сама по собі проблема має солідну історію вивчення. У витоків її розвитку стояв У. Джеймс, яким було розроблено концепцію осмислення особистістю своєї самототожності, своїх меж і місця у світі. Вчений показав, що людина мислить про себе в двох площинах: в особистісному аспекті, що створює особистісну самототожність, і в соціальному, де формується різноманіття соціальних "Я" індивіда [6].

Розглядаючи розвиток особистості в суспільстві, Т. Шибутані пов'язує його з особливостями сприйняття людиною себе в системі взаємин з іншими. На його думку, люди не просто задовольняють інстинктивні органічні потреби, але намагаються підсилити те почуття, що пов'язане з їх уявленнями про себе. Так, переживання людиною пристрасного бажання досягти вищого соціального статусу стає можливим тільки внаслідок того, що люди не задовольняються уявленням про себе. Саме ця незадоволеність і є джерелом самобудування особистістю себе в соціумі.

З точки зору вітчизняних психологів, соціальна складова образу "Я" є необхідною при формуванні особистості в цілому. Так, О. Леонт'єв, розглядаючи змістову сторону образу "Я" як форму переживань людиною своєї особистості, в якій вона відкриває сама себе, виділяє в цілісному образі "Я" кілька граней. Одну з них вчений називає "соціально-рольовим Я". На думку О. Леонт'єва, у кожній людини "Я" включає в себе певні соціально-рольові компоненти, оскільки соціальна ідентичність людини, визначення нею себе в термінах виконуваних нею соціальних функцій і ролей – важлива характеристика особистості. Автор підкреслює, що специфіка становлення образу "Я" людини визначається і реалізується в постійному освоєнні соціуму [10].

Спираючись на зв'язок формування самосвідомості людини з її обов'язковим включенням у різні види діяльності в системі суспільних відносин, можна сказати, що визначальною умовою формування соціальної складової є соціальний досвід особистості. Цей досвід ми розуміємо як оволодіння культурою суспільства через засвоєння системи знань, вироблення умінь і соціальних установок у суспільному та особистому житті. Спілкуючись і взаємодіючи з соціумом, людина оволодіває знаннями про себе як суб'єкта діяльності і на основі цих знань вибудовує свої подальші взаємини з соціумом. Отже, соціальний досвід є провідним чинником і необхідною умовою розвитку соціальної складової самосвідомості особистості.

Однак, не кожен соціальний досвід сприяє успішному соціальному розвитку особистості. Як справедливо підкреслювала Л. Божович, психічний розвиток дитини, формування її особистості може бути зрозуміле лише в рамках її соціалізації, але зразки, з якими дитина зустрічається в ході свого розвитку, аж ніяк не однозначні. Вони можуть являти собою продукти творчої, діяльності, але вони можуть бути і продуктом негативного досвіду. На думку вченого, якщо процес соціалізації проходить стихійно, то немає жодної гарантії, що він буде спрямований на засвоєння кращих, а не гірших зразків.

Під позитивним соціальним досвідом автор розуміє той, що полягає в усвідомленні людиною своїх соціальних можливостей і забезпечує поступальний розвиток особистості, ефективну взаємодію з суспільством, якісну зміну соціальної позиції. На протигагу йому, негативний соціальний досвід, який базується на переживаннях неспроможності свого "Я", сприяє деградації особистості, прояву асоціальної поведінки, зниженню темпів розвитку й активності особистості. Ступінь оволодіння людиною соціальним досвідом дій і відносин, усвідомлення себе в суспільстві, бачення себе в інших людях, готовність до відповідальних дій у навколишньому світі формує її уявлення про себе, тобто образ "Я" і ставлення до себе. Подальший соціальний досвід є необхідною умовою для реалізації людиною свого "Я". Цей ланцюжок є нерозривним і безперервним, оскільки особистість постійно включена в систему суспільних відносин і являє собою процес і, водночас, результат соціального розвитку в онтогенезі [4].

Новий позитивний досвід надає нових значень образу "Я", одним з яких є впевненість у своїх силах. На сьогоднішній день не існує чіткого, однозначного розуміння феномену "впевненість", всіма визнаного в науковому світі. Уявлення про впевненість кожним дослідником інтерпретується по-своєму на підставі власного досвіду, особистої історії та інших фактів.

Комплексним вивченням упевненості в собі одним з перших зайнявся Ф. Зімбардо. Згідно з одержаними даними, невпевненість – явище досить розповсюджене. Майже 80% опитаних ним людей страждають від невпевненості у собі. Науковцем виділено основні порушення впевненості, до яких віднесено: складність знайомства з іншими людьми, знаходження нових друзів; негативні емоційні

стани (тривожність, депресія, самотність); недостатність наполегливості, невміння висловлювати власні думки; надмірна стриманість; невміння виявити себе. Ретельно дослідивши науковий доробок своїх попередників, Ф. Зімбардо розробив комплекс заходів та вправ із формування впевненості. Він довів, що впевненість у собі є комплексною характеристикою, яка включає емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти [8].

Інший шлях у визначенні впевненості полягав у тому, щоб оцінювати не конкретні зразки поведінки і не поведінкові стратегії, а їх результати. Дж. Галассі запропонував концентрувати увагу не на самій поведінці, а на соціальних наслідках або ж соціально адаптованих зразках поведінки. Впевненість визначалася як таке використання сукупності навичок поведінки, які призводять до позитивних для індивіда наслідків.

Рита і Рюдигер Ульріх запропонували визначення впевненості, яке проявляється у взаємодії з соціальним оточенням. Під упевненістю в собі вони розуміють здатність індивіда ставити вимоги у взаємодії з соціальним оточенням та домагатися їх здійснення. Впевненість у собі розглядається як емоційна оцінка результату самоствердження особистості у певній галузі соціальної дійсності. Це вказує на функціонування більш складних механізмів самоствердження людини, пов'язаних із саморозкриттям, самоприйняттям, самовираженням, особливостями структури і динаміки "Я-концепції" і власне самоствердженням. Науковцями з'ясовано, що істотну роль у виникненні невпевненості, поряд із дефіцитом навичок соціальної поведінки, відіграють почуття провини й сорому.

Визначення Ульріхів носить комплексний характер, однак і воно має недостатньо конкретний характер. Абсолютно будь-яка поведінка людини характеризується емоційним, когнітивним і поведінковим компонентами й протікає у взаємодії із зовнішнім (соціальним) оточенням. Проте які вміння, навички, установки та емоції характерні для впевненої людини, з цього визначення зрозуміти складно [25].

Погляд на впевненість у собі як форму базальної довіри, що виявляється у ставленні дитини до світу вже на ранній стадії її психосоціального розвитку, властивий Е. Еріксону. Автор зазначає, що базове почуття довіри, сформоване в дитинстві, може бути

настільки сильним, що жодні життєві обставини не можуть змусити людину втратити віру в себе, у прихильність оточення.

Ульріке і Франц Петермана розглядають у своїй праці критерії "соціально невпевненої поведінки", докладно описуючи вербальні та невербальні комплекси поведінки дитини, а також симптоматику проявів соціальних страхів. Однак автори приділяють більшу увагу виділенню ознак соціально невпевненої поведінки, ніж визначенню соціальної впевненості та її формуванню.

Отже, в зарубіжних наукових дослідженнях упевненість у собі характеризується по-різному: як "соціально прийнятне виявлення своїх прав та почуттів" (Д. Вольпе), "звичка до емоційної свободи" (А. Лазарус). Дається загальне визначення цього феномена: "Впевненість у собі – це здатність шукати, підтримувати або посилювати підкріплення у міжособистісній ситуації завдяки виявленню почуттів або бажань, яке пов'язане із ризиком не тільки втратити підтримку, але й бути покараним" (А. Річ, Г. Шредер) [26].

Аналізу асертивної, невпевненої та агресивної поведінки присвячено дослідження таких зарубіжних науковців, як Р. Альберті, С. Бішоп та М. Еммонс. Цінність асертивної поведінки розглядається ними у відповідності до оволодіння людиною практичними вміннями, ефективними реакціями та корисними навичками. На думку авторів, існують два різновиди невпевненої поведінки. Один з них – ситуативна невпевненість, яка властива людям, дії яких у більшості випадків адекватні, однак деякі ситуації викликають у них сильну тривогу. Інший різновид – загальна невпевненість, яка характеризує сором'язливих людей, не здатних до рішучих дій за будь-яких життєвих обставин.

В основі цих та інших визначень покладено розуміння того, що ядром упевненості є стабільне позитивне ставлення індивіда до власних умінь, навичок і здібностей, що передбачають його особисту участь у соціальних ситуаціях. Ступінь залученості до соціальної ситуації, відповідальність за результат виконання діяльності, а також можливість самоствердитися визначають розвиток упевненості в собі, а, отже, формування уявлень особистості про себе.

Американським психотерапевтом А. Сальтером було висунуто гіпотезу про фізіологічні причини невпевненості. Спираючись на теорію І. Павлова про баланс процесів збудження і гальмування, автор припустив, що причиною невпевненості є перевага процесів

гальмування, і це призводить до формування гальмівної особистості. Загальмована особистість виявляється нездатною до спонтанного прояву своїх почуттів, бажань і потреб, обмежуючи тим самим власні можливості самореалізації, і відчуває значні труднощі у спілкуванні з іншими людьми.

Вивчаючи причини невпевненості, Дж. Вольпе припустив, що чималу роль у виникненні невпевненості відіграє соціальний страх. І сьогодні роль негативних емоційних процесів у виникненні невпевненості не заперечується. У визначенні впевненості автор схиляється до опису поведінкових індикаторів у прояві особистості, в яких специфіку впевненої поведінки виявити досить складно. Головний недолік визначення впевненості за її зовнішніми критеріями виявляється в тому, що певні соціальні навички втрачають свою актуальність, оскільки змінюються соціальні норми загалом [26].

У ході аналізу перерахованих досліджень нами сформульовано такі положення:

1. Образ "Я" – це не просто когнітивна складова, уявлення особистості про себе. Це спосіб поведінки особистості по відношенню до себе і навколишнього світу.

2. Процес самоствердження особистості в соціальних контактах є необхідною умовою побудови образу "Я".

3. Будь-який досвід людини в суспільстві носить соціальне забарвлення і неминуче протікає із зовнішнім оточенням.

Спираючись на ці положення ми вводимо поняття "соціальна впевненість" як складова образу "Я": соціальна впевненість – це усвідомлений спосіб взаємодії особистості з іншими людьми, застосований на основі освоєння нею позитивного соціального досвіду в процесі провідного виду діяльності.

На нашу думку, соціальна впевненість є необхідною умовою для подальшої самореалізації особистості та її успішної соціальної адаптації з оптимальним досягненням персональних цілей. А це, в свою чергу, і буде тим самим позитивним соціальним досвідом, який забезпечує отримання індивідом об'єктивних уявлень про свої можливості і формування образу "Я" в цілому. Враховуючи те, що сформована у процесі позитивного соціального досвіду соціальна впевненість розглядається нами як компонент образу "Я", можна сказати, що вона виявляється в соціально опосередкованих оцінках

поведінки індивіда, що стали індивідуально-психологічними характеристиками в процесі адаптивного самоствердження.

Спираючись на вищевикладені підходи у вивченні впевненості в собі, ми виділяємо такі компоненти, які свідчать про соціальну впевненість (невпевненість) особистості:

- оцінка власної цінності, що виявляється в самооцінці складових свого образу "Я" (насамперед соціальної складової);
- відсутність або наявність соціальних страхів, що виявляються в рівні
- тривожності, обумовленої соціальними ситуаціями;
- рівень ефективності соціально-комунікативних умінь, рівень знань про себе і суспільство.

Отже, соціальну впевненість особистості ми визначаємо як спосіб ефективної взаємодії з іншими людьми, застосований нею на основі освоєння позитивного соціального досвіду в процесі спільної діяльності.

"Я-концепція" проходить тривалий шлях свого формування і як стійке утворення проявляється вже у старшому підлітковому віці, хоча основи її закладаються і формуються значно раніше. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчує, що розвиток соціальної впевненості змінюється з віком. З огляду на це доцільно конкретизувати уявлення щодо особливостей вікових проявів соціальної впевненості.

Праці Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна та інші дають підстави стверджувати, що основні властивості та якості особистості формуються з першого року життя дитини.

Як підкреслюють Л. Занков, М. Корепанова, А. Сілвестру, В. Слуцький, І. Чеснокова, у процесі складання цілісного і послідовного образу "Я" значну роль у ранньому онтогенезі відіграють дорослі, які організують предметно-практичну діяльність і допомагають дитині визначитися стосовно себе. Одним із важливих для нашого дослідження положень є думка провідного педагога Л. Занкова про залежність розвитку в дітей уявлень про себе від характеру оцінок інших людей (рідних та авторитетних). Саме це є зворотною соціальною інформацією про активність особистості, оптимізує внутрішню модель, дозволяє адекватно оцінити себе і власну поведінку на основі сформованого судження.

Близьким до попереднього є узагальнення І. Чеснокової, згідно з яким усвідомлення дитиною знань про себе здійснюється завдяки засвоєнню нею оцінних ставлень авторитетних дорослих. На думку автора, ставлення зростаючої особистості до себе спочатку нестійке, проте внаслідок багаторазових аналогічних усвідомлень у неї складається уявлення про себе як особистість.

На залежність образу "Я" зростаючої особистості від того, як сприймають її оточуючі, вказує В. Слуцький. Саме під впливом оцінки дорослого, на його думку, формується не тільки уявлення дитини про себе, а й тип мотивації її поведінки та діяльності, орієнтації на мотивацію досягнення успіху або, навпаки, уникнення неуспіху. Як зазначає автор, батьки та інші дорослі формують у дитини певні особистісні цінності, ідеали, еталони, до яких треба прагнути; накреслюють плани, цілі, визначають стандарти тих чи інших дій. Реалістичні, відповідні можливостям дитини цілі формують позитивний образ "Я", позитивну самооцінку, впевненість у собі. У разі нереалістичних планів, завиСОКИХ вимог та стандартів дитина втрачає віру в себе; у неї формується занижена самооцінка, негативні уявлення про себе, невпевненість.

В. Аверін, А. Галанова, Р. Мухамедрахімов, М. Осоріна, І. Слободчиков, Ж. Цареградська та інші зазначають, що основними особистісними надбаннями, важливими для розвитку соціальної впевненості дитини віком до року є розуміння нею міміки і жестів рідних людей. Малюк вправно повертає голову або погляд на звук, реагує на своє ім'я і прохання "Дай мені", наслідує дорослого, розуміє заборони "Не можна". Період від новонародженості до року характеризується зміною звичного способу існування, внаслідок чого відчуття диференціюються на відомі та невідомі. Навколишній світ для дитини поділяється на звичний, сповнений безпеки і незвичний як джерело тривоги. Малюк починає орієнтуватись у тому, чи може розраховувати на дорослого, довіряти йому [1; 17].

У провідній діяльності дітей першого року життя виникають основні новоутворення свідомості та особистості: інтенсивно розвивається сенсорна система, що позитивно позначається на поведінці дитини; з'являється ситуативно-ділове спілкування. Дитина починає розуміти схвалення, повторює відповідні дії. Дорослому важливо, сказавши "не можна", не дозволяти малюкові діяти небажаним чином. Так дитина поступово звикає до того, що

будь-яка дія має пояснення. Це сприятиме розвитку такої якості, як рефлексія – вміння аналізувати власні бажання і причини дій.

Як зазначає Л. Обухова, наприкінці першого року життя соціальна ситуація повної єдності дитини з дорослим змінюється: дитина виокремлюється як суб'єкт, здатний до елементарної самостійності. Основними новоутвореннями цього віку є вміння самостійно рухатися, спроби самостійно їсти, виникнення перших слів, які носять характер вказівних жестів.

У період від одного до трьох років фізичний, психічний та соціальний розвиток дитини відбувається інтенсивніше, ніж у будь-який інший. Здатність ходити відкриває можливість самостійно поводитися, бути вільним у своїх діях. Володіння мовою дозволяє заявляти про себе, власні інтереси й бажання.

На цей період припадають дві вікові кризи. У дитини двічі змінюється уявлення про себе і місце в цьому світі, формується здатність природно виражати своє задоволення, проявляти агресивність і страхи [15].

Як зазначає В. Мухіна, у період кризи трьох років відбувається подальше усвідомлення дитиною своїх можливостей, які зросли, виділення нею свого "Я" з-поміж інших, наповнення відчуттям своєї значущості. Авторка вказує, що завдяки відокремленню дій від предмета відбувається порівняння їх дитиною з діями дорослого. З'являється нове ставлення до дорослих – дитина зіставляє себе з ними, намагається бути незалежною, так само поводитися. Але можливості регулювати власну поведінку ще обмежені. Дитина заперечує зайву опіку, заявляє про себе славнозвісним "Я сам!", виявляє негативізм, упертість, знецінення дорослих [14].

На думку Н. Авдеевої та Н. Раку, упродовж раннього віку дитина одержує від дорослих різноманітну інформацію про себе – власні якості, здібності, вміння. Оцінні судження рідних та близьких людей формують думку дитини про себе як індивідуальність та соціальну істоту. Якісні зміни у самообразі полягають у поглибленні знань про себе як суб'єкта діяльності. Суттєву роль у цьому процесі відіграє розширення контактів з дорослими та однолітками, поведінкового репертуару.

Під впливом дорослих, стверджує Л. Виготський, у трирічній дитини розвивається домагання свого визнання, яке перетворюється на потребу; формується елементарна самооцінка. Когнітивний

компонент у такій самооцінці майже відсутній, вона слугує лише способом самоствердження. Відбувається інтенсивний розвиток мовлення, яке виступає засобом здійснення предметної діяльності та спілкування з оточуючими [5].

Змістом емоційно-ціннісного ставлення дитини раннього віку до себе, згідно з поглядами О. Кононко, є формування умінь знайомитися з оточуючими людьми, позитивно ставитися до себе, адекватно реагувати на життєві ситуації. Дітей відрізняє висока емоційна подразливість, плинність настрою та чутливість до ставлення дорослих. Постійним джерелом як позитивних, так і негативних емоцій виступають для дитини батьки [9].

Відокремлення від дорослого створює передумови для нової ситуації розвитку дитини, що полягає у виході її за межі свого родинного кола і встановленні відносин з широким світом. Узагальненою формою, з якою починає взаємодіяти дошкільник, стає світ соціальних взаємин. Дорослий виступає для дитини носієм суспільних функцій. Значним залишається розрив між реальним рівнем розвитку дошкільника як особистості та ідеальною формою – світом дорослих. Єдиною діяльністю, що дозволяє змоделювати відносини і діяти всередині цієї моделі, є гра. За висловом Д. Ельконіна, предметом ігрової діяльності є доросла людина як носій суспільних функцій, що вступає у відносини з іншими людьми та використовує у своїй предметно-практичній діяльності певні правила.

Одним з фундаментальних значень гри, на думку Д. Ельконіна, є те, що гра завжди пов'язана з уявленнями дитини про себе, зі створенням образу себе. Гра в себе виявляє для дошкільника неоднозначність його самого, розходження з реальним, його авторство по відношенню до самого себе – його самосвідомість. Роль, яку грає дитина, вимагає активності її свідомості. Приймаючи на себе роль дорослого, дошкільник створює його як свій образ, а не просто копіює, творчо переосмислює його поведінку.

Особливе значення має гра для розвитку довільної поведінки дошкільника. В. Аверін зазначає, що саме в грі відпрацьовується функція самоконтролю. Граючи, дитина не лише виконує роль, а й контролює власну поведінку, співвідносить задум з досягненнями, оволодіває вмінням утримуватись від імпульсивних дій, об'єктивно оцінює себе, відчуває задоволення від власних можливостей, навчається поводитись упевнено [1].

Гра має важливе значення у формуванні "Я-концепції" дошкільника, провідне місце в структурі якої належить уявленням дитини про свою зовнішність, дії, які вона здатна виконувати, власні якості. У дошкільному віці в дитини з'являються перші уявлення про те, якою людиною вона може стати. Як зазначає А. Адлер, енергійно і наполегливо просуваючись до поставленої мети, дитина розвиває впевненість у своїх силах. На думку В. Мухіної, гра для дошкільника є інструментом зіставлення себе з тими дорослими, поведінку і ставлення яких до себе він розуміє і високо цінує. У грі та за її допомогою розвиваються емоційна і пізнавальна сфери дитини, формуються її соціально значущі якості, зокрема самостійність, відповідальність, упевненість у собі [14].

На думку А. Меренкова, у процесі прояву самостійності у дошкільника народжується почуття гордості. Воно виявляється у радості, яку переживає дитина, коли її поведінка та діяльність відповідають вимогам авторитетних інших. Почуття гордості обов'язково виникає у всіх дітей, незалежно від характеру їхнього виховання. Здатність переживати радість, коли дошкільника позитивно оцінюють, є природною здатністю кожного. Схвалення дорослого сигналізує дошкільнику про те, що його приймають, готові допомогти, підтримати, захистити.

А. Меренков, досліджуючи гордість як важливу для становлення особистості дошкільника якість, оперує поняттями "занижена і завищена гордість", "соціальний страх". Під останнім він має на увазі відчуття дитиною небезпеки, що йде від людей. Критика останніх, негативні оцінки, осуди, насмішки продукують почуття невпевненості, яке гальмує становлення особистості. Дошкільник не вважає цінною свою активність, перестає прагнути утвердитися в очах оточуючих з її допомогою. З'являються роздратованість, злість, ненависть як наслідок заниженої гордості. Дитина почувається нещасною, невпевненою, боязкою.

Досліджуючи феномен "упевненості" та пов'язані з ним соціальні почуття, А. Меренков наголошує на важливості становлення в дошкільному віці почуття адекватної гордості як радісного переживання відповідності самостійних дій дитини вимогам дорослого. Його позитивні оцінки закріплюють це почуття, сприяють формуванню в дитини терпіння, певної мужності, здатності впоратися з труднощами. Це почуття виявляється у

здатності зростаючої особистості передчувати, що результати її дій виявляться успішними. Впевнена дитина швидко приймає рішення, реалізує їх, сміливо виконує складні операції; частіше за невпевнених однолітків досягає успіхів у різних діях, наслідком чого є внутрішній спокій. Вона не дратується внаслідок невдачі або осуду його помилкових дій, здатна сконцентрувати волю, виявити терпіння й виконати складне завдання. Дошкільник з адекватною гордістю відчуває внутрішню силу, вірить у свої можливості, йому легко радіти успіхам інших. На основі соціальної впевненості, спокою і радості, набутих навичок і вмінь у старшого дошкільника формується почуття любові до інших. Отже, становлення адекватної або нормативної гордості є важливою умовою повноцінного формування особистості в ранньому онтогенезі [13].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу узагальнення Л. Башлакової та О. Смирнової щодо значущості для становлення особистості старшого дошкільника прагнення завоювати повагу дорослих і однолітків. Дитину п'яти-шести років починає турбувати її репутація у тих, чиею думкою вона дорожить. Завойований авторитет дошкільник відстоює всіма силами, оскільки він є запорукою його комфорту, спокою, важливою умовою подальшого розвитку [22].

До комфорту, вважає Г. Никифорова, можна віднести умови життя, задоволення від цікавої діяльності навчання, соціальне оточення, родинний стан дитини. Виділені чинники впливають на якість життя: стан дитини, який дає змогу безболісно долати перешкоди; здатність дитини розв'язувати поставлені завдання, самореалізуватись, бути в гармонії з собою, суспільством, природою.

Однак джерелом розвитку образу "Я" є не тільки відносини з дорослим світом. Дитяче співтовариство – це той смисловий простір цінностей, установок, способів діяльності і форм спілкування, який забезпечує дитині конкретно-історичну соціальну ситуацію розвитку. Соціальний світ дитини – це групи дорослих і однолітків, у які вона включена, за допомогою яких "вбудована" в навколишній предметний світ, представлений в дитячій свідомості як "образ світу".

Із вступом дитини до дошкільного закладу в неї починають формуватись новий соціальний досвід, здатність до пізнання свого "Я" в інших аспектах, нові орієнтири у ставленні до себе. Як зазначає О. Смирнова, в основі цих перетворень лежить зміна "образу себе"

або образу "Я" дитини. "Образ себе" у старшого дошкільника набуває дворівневого характеру: у нього складаються "ідеальне Я" (відображення уявлень про ставлення до нього дорослих) і "реальне Я", у якому знаходять відображення оцінки не лише дорослих, але й однолітків. На думку О. Смирнової, це стає стимулом особистісного розвитку: немає нічого кориснішого для самовдосконалення дошкільника, ніж усвідомлення своєї недосконалості і прагнення її подолати [22].

Розглядаючи питання, пов'язані з особливостями формування образу "Я" та окремими складовими самоствавлення, С. Тищенко зазначає, що прагнення одержати високу оцінку своїх чеснот, відстояти свої права на визнання іншими, насамперед авторитетними людьми, домагання високих результатів своєї діяльності є важливими етапами розвитку самосвідомості дитини. Усе те, за що дитину хвалять, поступово стає її власним надбанням і сприймається нею як цінність, а усвідомлення себе їхнім володарем викликає у зростаючої особистості позитивні переживання щодо свого "Я". Задоволення потреби у визнанні призводить до підвищення емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе і до розвитку на цій основі відчуття власної значущості та впевненості в собі [23].

Особливий акцент у дослідженні зазначеного автора зроблено на емоційному аспекті самоствавлення. Емоційно-ціннісне ставлення до себе виступає у процесі взаємодії з оточуючим середовищем умовою становлення образу "Я" і водночас обумовлюється його рівнем розвитку. Через усі дослідження проходить думка про існування тісного взаємообумовленого зв'язку між особливостями ставлення до себе, ставленням до оточуючого середовища та когнітивними процесами образу "Я". Згідно з позицією науковиці, ставлення до себе визначає і характер ставлення до інших людей, воно впливає на процеси самоусвідомлення, опосередковує ціннісні орієнтації [23].

У своєму дослідженні ми орієнтувались на дані О. Кононко, В. Котирло, Є. Субботського та інших, згідно з якими у старшому дошкільному віці формується тенденція дитини до самостійної або залежної від допомоги дорослого поведінки. Через відносну самостійність дошкільника від допомоги дорослого ускладнюються його відносини з оточуючим світом. Це сприяє становленню більш

повного та більш глибокого самоусвідомлення, адекватної оцінки власних чеснот і вад. Самооцінка стає виваженішою, реалістичнішою, обґрунтованішою [9].

Актуальними видаються погляди на самооцінку Р. Стюркіної. Нею виділяються три види самооцінки: *загальна*, що складається наприкінці дошкільного віку внаслідок спілкування з дорослими; *конкретна*, що виникає на основі результатів власної діяльності; *динамічна* (проміжна між конкретною та загальною). На думку Р. Стюркіної, ефективним напрямом розвитку самооцінки є перехід від конкретної до загальної. Найбільш адекватною та реалістичною авторка вважає конкретну самооцінку. Вона зазначає, що адекватність зменшується настільки, наскільки зростає узагальнення. Загальна самооцінка дошкільника формується на основі оцінювання авторитетними людьми окремих сторін його особистості та досвіду власних успішних досягнень.

Важливою для розуміння природи соціальної впевненості видається теза Р. Стюркіної стосовно відокремлення у старшого дошкільника загальної самооцінки від конкретної. Відносна автономність самооцінок дає підставу очікувати від дитини певної міри критичної, адекватної конкретної самооцінки та здатності при цьому спокійно сприймати зауваження дорослого.

Дані наукових досліджень Н. Анкудінової, О. Архипової, Л. Божович, В. Горбачової, О. Савонько, А. Сілвестру, Л. Уманець, Р. Шакурова та інших дають змогу дійти висновку, що старші дошкільники високо оцінюють власні якості. Діти впевнені, що володіють ними більше, ніж однолітки, і водночас гостро переживають, коли це не підтверджується. Тенденцію до переоцінки дошкільниками власних досягнень науковці пояснюють узагальненим прагненням бути хорошим, відповідати поставленим вимогам. Особливість дітей дошкільного віку переоцінювати власні можливості є свого роду захисною реакцією, прагненням уникнути нападів і докорів.

Узагальнюючи особливості розвитку особистості в старшому дошкільному віці, Г. Бреслав, Л. Обухова та інші констатують важливість трьох основних ліній: формування довільної поведінки; оволодіння засобами та еталонами пізнавальної діяльності; перехід від егоцентризму до децентрації [3; 15].

Вік шести-семи років – це час переходу дитини з одного вікового періоду в інший. Новоутворення особистості та свідомості,

набуті в дошкільному дитинстві, розширюють можливості: якщо до п'яти років дитина недостатньо диференціювала внутрішнє і зовнішнє життя, то в кінці дошкільного – на початку молодшого шкільного віку настає розмежування внутрішньої і зовнішньої сторін особистості. Як зазначають І. Кон, М. Лісіна, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та інші, соціально-дослідницька діяльність старшого дошкільника та молодшого школяра спрямована не лише назовні, на вивчення особливостей побудови взаємин з однолітками та дорослими. Дитина продовжує пізнавати себе. Цей процес нерідко проходить дуже болісно. Криза семи років характеризується невпевненістю в собі й відчуттям неповноцінності, тому будь-які оцінки сприймаються як остаточний вирок. Діти гостро переживають насмішки та будь-які інші ознаки неприйняття й відвернення. Зовнішні впливи з боку однолітків та педагогів набувають для них особистісного сенсу лише в тому випадку, якщо не лише детерміновані значущістю для соціального оточення, але є значущими для соціального життя самої особистості [11; 21].

За висловом Л. Виготського, молодший шкільний вік – це час втрачання дитиною своєї егоцентричної позиції. Вона починає усвідомлювати існування інших точок зору, відмінних від власної. Їй відкривається сенс своїх дій і вчинків. Молодший школяр здатний передбачати їхні наслідки для оточуючих і самого себе. З цього часу переживання дитини інтелектуалізуються, стають осмисленими [5].

Як зазначають А. Зак, Л. Цибух та інші, мислення молодшого школяра стає операційним, активізується його внутрішня розумова діяльність. Втрата егоцентричності дозволяє дитині дивитись на оточуючий світ не лише з власної, але й інших точок зору. Дитина семи-десяти років відкриває для себе "сам факт своїх переживань". У молодшому шкільному віці відбувається не тільки усвідомлення власних емоційних станів у конкретній ситуації, а й їх узагальнення. Це означає, що внаслідок неодноразового успіху в дитини виникає позитивна оцінка власних можливостей і навпаки. Віднині дитина усвідомлює себе суб'єктом власних переживань, дій і вчинків.

На думку Р. Стьоркіної, у перехідний період між дошкільним та шкільним віком уявлення дитини про себе як фізичну, моральну, соціальну, інтелектуальну особу усвідомлюються та переоцінюються. Створюються сприятливі умови для інтенсивного розвитку когнітивного та поведінкового компонентів самооцінки. У ході

розвитку врівноважується співвідношення когнітивного та емоційного компонентів. Відбуваються якісні зміни у самооцінці молодшого школяра. Знання про себе стають точнішими, диференційованішими, обґрунтованішими. Це пов'язано з тим, що в дошкільному віці сформувався базис афективного самоставлення, а в перехідному започатковується процес вироблення узагальнених змістовних оцінних уявлень, пов'язаних із дозріванням когнітивної складової рефлексивного усвідомлення себе. Дитина стає здатною до елементарного самопізнання особливостей свого "Я". Близько семи років вона починає оцінювати себе з точки зору власного авторитету серед інших, у зв'язку з тими чи іншими досягненнями. Ці наукові дані використано в нашому дослідженні.

Також заслуговує на увагу висновок Е. Еріксона щодо особливостей розвитку особистості в молодшому шкільному віці. Автор виділяє три основні лінії в цьому процесі:

1. Інтенсивний розвиток уявлень про себе і власні можливості створює умови для розширення й зміцнення "Я-концепції" дитини.
2. Розвиток адекватної самооцінки впливає на рівень розвитку самосвідомості особистості, її соціальної впевненості, вироблення власної позиції при виконанні різних соціальних ролей.
3. Одним із стратегічних завдань стає пізнавальний розвиток молодшого школяра.

Аналіз психолого-педагогічних праць, присвячених становленню "Я-концепції" в молодшому шкільному віці, засвідчує виняткову роль у формуванні особистості взагалі впевненості в собі як її базової якості, зокрема самооцінки дитини. Вона "як член людської спільноти з перших років життя вибудовує власну траєкторію розвитку, не просто пасивно вбираючи впливи довкілля, а в процесі взаємодії з оточенням привласнює соціальний досвід. Необхідно лише дати можливість дитині "знайти себе". Переживаючи й проживаючи численні соціальні почуття в повсякденних стосунках з оточенням, порівнюючи свої дії з вчинками інших людей, оцінюючи власні можливості, дитина поступово відкриває себе, відбувається формування її "Я-концепції", без якої неможливе становлення особистості. З нею пов'язане суб'єктивне особистісне судження молодшого школяра про власну цінність [7, с.157].

У контексті сказаного набуває особливого значення думка В. Аверіна, що соціальна впевненість формується за умови, коли самооцінка дитини відповідає її реальним можливостям. Як зазначає автор, соціальна впевненість (невпевненість) може проявлятися в окремих видах діяльності. В. Аверін наголошує: виховання впевненості полягає у формуванні в молодшого школяра адекватних, відповідних його можливостям домагань і самооцінок. Автор підкреслює виняткове значення соціальної впевненості для формування особистості і насамперед її емоційної сфери [1].

Розвиваючи думку А. Аверіна, І. Слободчиков стверджує, що дитина з низькою самооцінкою негативно ставиться до себе, не вірить у власні сили, не приймає себе. Він вважає, що підвищити самооцінку вдається або за рахунок досягнення молодшим школярем систематичного успіху у важливих видах діяльності, або зниженням рівня його домагань.

У дослідженнях сучасних науковців, які вивчали уявлення про себе молодших школярів про себе, встановлено, що загалом їх характеризує рівновага позитивних і негативних суджень. У. Нуманов, О. Савонько та І. Чеснокова зазначають, що абсолютна більшість молодших школярів має багатопланову, більш адекватну порівняно з дошкільниками самооцінку, про що свідчить відсутність однотипних висловлювань – "Я хороший", "Я поганий", здатність побудувати коротку розповідь про власні індивідуальні якості. Адекватна самооцінка характерна для успішних у навчанні дітей з добре розвиненими пізнавальними інтересами, які визнають свої недоліки, вирізняються усталеною поведінкою, меншою мірою залежать від випадковостей, охоче приймають допомогу дорослих і товаришів.

Оскільки важливими характеристиками самооцінки молодшого школяра виступають не тільки її адекватність та об'єктивність, а й диференційованість, критичність, самостійність, рефлексивність, доцільно спинитись на аналізі кожної з них.

Однією з причин виникнення диференційованої самооцінки, як зазначають Л. Виготський та Д. Ельконін, є необхідність освоювати й виконувати одразу кілька соціальних ролей. Дитина змушена характеризувати себе по-різному залежно від якості виконаної ролі, орієнтуючись на очікувану оцінку своїх дій батьками, педагогами або однолітками. У цьому криється одна з причин нестійкості диференційованої самооцінки.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

На зростання рефлексивності самооцінки молодших школярів як показника вищого рівня розвитку особистості вказують дослідження Т. Андрущенко та А. Захарової. Згідно з їхніми даними, при самооцінюванні молодші школярі концентруються головним чином на зовнішніх характеристиках, оцінюють конкретні результати діяльності. Це свідчить про те, що знання про себе ще недостатньо когнітивно оформлені. Поступово об'єктом самооцінки стають окремі сторони самого процесу діяльності, поведінка загалом.

Досліджуючи проблему самоставлення, С. Пантелеев доводить, що самохарактеристика дітей поступово починає набувати більш загального характеру, переключасться від зовнішніх даних на внутрішню характеристику. Головним критерієм оцінки себе та інших у дев'ятирічному віці стають морально-психологічні особливості, які виявляються у взаємовідносинах з оточуючими. Даючи оцінку власній поведінці, діти цього віку посилаються вже на почуття та думки. Вони починають розуміти, що оточуючі оцінюють їх за поведінкою, тому стають більш сором'язливими. Варто зазначити, що такі характеристики самооцінки, як диференційованість та рефлексивність, успішно розвиваються тільки на міцному фундаменті позитивної загальної базової самооцінки, набутої в дошкільному дитинстві.

Критичність самооцінки школярів у навчальній діяльності відстежували Г. Ліпкіна, О. Скрипченко та інші. За даними їхніх досліджень, у процесі навчання й виховання в молодшого школяра значно зростає критичність самооцінки: від тенденції позитивно сприймати власну поведінку і діяльність, критичної оцінки не тільки хороших, а й поганих учинків – до усвідомлення своїх недоліків та прагнення виправити їх власними силами. Так, Г. Ліпкіною виявлено таку закономірність: намагання виправити помилки та досягти успіху в навчанні, суспільній праці та грі спостерігається у молодших школярів з високою самооцінкою. Діти з низькою самооцінкою завжди очікують невдачу, намагаються бути непомітними на уроках, уникають спілкування з дітьми та дорослими.

Більшість дослідників (А. Алексеева, В. Гарбузов, Ф. Іващенко, Т. Місюріна та інші) одностайні, вважаючи занижену самооцінку найменш сприятливою для розвитку особистості та соціальної впевненості зокрема. Діти з заниженою самооцінкою невпевнені в собі, несамостійні, тривожні, сором'язливі, мають низький рівень

домагань. Вони, як правило, не реалізують своїх можливостей, найчастіше уникають невдач, у разі неуспіху докоряють собі, що посилює негативне самоставлення і неодмінно впливає на розвиток їхньої емоційної сфери. Отже, можна дійти висновку, що такі діти мають низький потенціал для розвитку своїх здібностей та особистості в цілому. Вони потребують емоційної підтримки.

Значущими для розуміння феномену соціальної впевненості можна вважати і погляди О. Анісімової, Н. Анкудінової, О. Архипової, А. Захарової, М. Неймарк на роль завищеної самооцінки. Так, науковці стверджують, що у молодших школярів із завищеною самооцінкою виникають часті конфлікти через розбіжності такої самооцінки з більш реалістичними оцінками оточуючих. Нерідко справедливі вимоги сприймаються ними як невинуваті докори. Здійснюючи певну діяльність, такі діти завищують свої домагання, приховують неуспіхи, звинувачують у своїх невдачах інших, проявляють вимогливість, егоїзм, агресію, не сприймають своїх помилок, не намагаються їх виправити. Такі прояви поведінки обумовлені відставанням розвитку в них когнітивного компонента самооцінки.

Згідно з науковими даними Л. Божович, М. Дидори, Н. Непомнящої та інших, із підвищенням критичності самооцінки зростає самостійність школяра. Так, у першокласників самооцінка майже завжди залежить від оцінки їхньої поведінки та діяльності з боку вчителів і батьків. Учні других-третьох класів виявляють більшу самостійність у самооцінці, спираючись при цьому на порівняння себе з іншими школярами, а також на порівняння своєї теперішньої діяльності з минулою.

Аналіз даних Т. Андрушенко, А. Захарової та інших дослідників засвідчує, що з розвитком самооцінки пов'язується включення дітей молодшого шкільного віку в систематичний процес навчання. Автори зазначають, що самооцінка залежить від рівня набутих знань та вмінь у тій галузі діяльності, з якою вона пов'язана. Учні, які добре вчать, більш об'єктивно оцінюють особистісні якості та результати своєї діяльності, ніж слабші школярі. На думку науковців, істотною характеристикою нового соціального стану є те, що навчальна діяльність як цілеспрямована, довільна, обов'язкова відрізняється від ігрової. Перша виступає предметом суспільної оцінки, а життя молодших школярів підпорядковується системі

однакових для всіх правил. У зв'язку з цим гра набуває для них сенсу справжнього життя.

Узагальнення думок провідних психологів і педагогів дозволяє говорити про важливість задоволеності дитини молодшого шкільного віку своїми досягненнями та успіхами. Такими дослідниками, як М. Неймарк, О. Савонько, О. Худобіна, Р. Бернс, У. Глассер та іншими був установлений зв'язок між успішністю й формуванням самооцінки учнів. З одного боку, для більшості дітей зазначеного віку важливим чинником формування самооцінки є їхня шкільна успішність. З іншого, сама самооцінка є необхідною умовою високої успішності. Якщо дитина відчуває відставання, у неї формується почуття власної неповноцінності. Спілкуючись і порівнюючи себе з іншими, молодший школяр має змогу точніше оцінити себе, власні резерви. Отже, основним набуттям цієї стадії є компетентність дитини в різних сферах життєдіяльності. За умови успішного ходу розвитку молодшому школяреві притаманні такі якості особистості, як упевненість у собі, прагнення до успіху, наполегливість, почуття гордості за свої досягнення, зокрема навчальні.

Залежність ефективності навчальної діяльності школяра від рівня самооцінки підкреслює Є. Рогов. Самооцінка, на його думку, лежить в основі найбільш адекватного мотиву навчальної діяльності – мотиву досягнення. З самооцінкою пов'язаний рівень домагань, який розглядається як стійка потреба у певній позитивній оцінці. Автор вважає, що існує тісний зв'язок між успіхами, досягнутими дитиною в оволодінні навчальною діяльністю, і розвитком її особистості [19].

Одним з положень, що виступили базовими в нашому дослідженні, є узагальнення про "Я-концепцію" як сукупність уявлень молодшого школяра про себе. Ми виходили з розуміння, сформульованого Р. Бернсом щодо "Я-концепції" як: свідчення внутрішньої узгодженості особистості, її душевного комфорту; впливової установки для загальної поведінки школяра; "містка", що дозволяє дитині інтерпретувати досвід, пояснити оточуючий світ на основі уявлень про себе; джерело очікувань школяра, його соціальної впевненості.

Молодший шкільний вік – це останній етап у розвитку особистості дитини, коли вона "визнає авторитет дорослого", і тому особливо сенситивний до його впливу. Вступаючи до школи, дитина

стикається з більш широкою соціальною дійсністю, організація якої принципово відрізняється від родинної, постійно спілкується з широким колом різних дорослих, відстоює власні думки та позиції. Вже у восьмирічних дітей, стверджує Г. Бреслав, спостерігається послаблення залежності від батьків, під сумнів ставляться їхні життєві цінності. Усе більше впливають на дитину педагоги, однолітки, засоби масової інформації та середовище, у якому вона живе. Типовим стає розв'язання протиріччя між оцінками батьків та вчителів на користь останнього. "Об'єктивність" учителя пов'язана з його одноосібністю. У разі частой зміни педагогів, а тим більше за появи вчителів-предметників таке сприйняття оцінок руйнується.

На думку Г. Бреслава, важливою лінією розвитку особистості молодшого школяра є становлення системи довільної регуляції, насамперед розвиток самоконтролю, необхідного для успішного виконання навчальних завдань. У цій діяльності самоконтроль формується цілеспрямовано та систематично у процесі засвоєння навчальних дій. Поза навчальною діяльністю розвиток самоконтролю вимагає достатньо високого рівня мотивації та обмежується лише конкретним завданням [3].

Загалом можна констатувати, що дослідники самосвідомості особистості молодшого школяра розглядають соціальну впевненість у зв'язку з "Я-концепцією", самооцінкою, рівнем домагань, мотивацією досягнень. Зокрема, досліджуючи феномен "мотивації досягнення", К. Дрозденко, Є. Рогов кваліфікують його як внутрішньо відносно стійке прагнення дитини до успіхів у різних видах діяльності. У нашому дослідженні ми спираємося на виділені фахівцями види мотивації досягнення – мотивацію успіху і мотивацію уникнення невдачі. Школяр, який звично досягає успіху, завжди впевнений у собі, переживає радість і гордість за одержаний результат. Якщо учень має переважно досвід неуспішної діяльності та негативних оцінок своїх досягнень дорослими, у нього формується прагнення уникнути ймовірного неуспіху, почуття приниження і сорому.

Заслуговують на увагу дослідження, які вивчають соціальну впевненість-невпевненість у контексті проблеми тривожності, адаптації до школи, шкільних страхів. Як зазначають фахівці, тривожність виникає у відповідь на блокування потреб дитини в надійності й захищеності з боку батьків і найближчого оточення. За

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

даними Г. Прихожан, лише 30% молодших школярів семи-дев'яти років не властивий стан тривожності, 40% – на рівні, необхідному для їх адаптації та продуктивної діяльності. Третина дітей цього віку характеризується не лише високою, а й вельми стійкою тривожністю. Як зазначає автор, сучасні молодші школярі пов'язують свої страхи зі школою (невиконанням вимог, зауваженнями, покараннями, помилками), із соціальним життям (страх самотності, перед "небезпечними людьми", насиллям), катастрофами.

За даними дослідження І. Мельничук, у молодшому шкільному віці спостерігається зниження соціальної впевненості порівняно з дошкільним. Цей факт автор пояснює наявністю в дитини певних страхів: побоювання невідповідності вимогам навчального процесу, страх перед навчальним навантаженням. Розвивається невпевненість, яка спочатку проявляється через усвідомлення своєї некомпетентності, неуспішності в розв'язанні конкретних навчальних завдань, що пізніше розповсюджується на особистість загалом. Але з набуттям досвіду та знань кількість страхів та негативних переживань, що їх супроводжують, зменшується, підвищується впевненість у своїх силах та можливостях [12].

У нашому дослідженні як відправна є теза про освоєння дитиною молодшого шкільного віку власного ставлення до виконання основної соціальної ролі, яка виявляється в її внутрішній позиції. Якщо у дошкільному віці відбувається засвоєння дитиною фізичного простору, то в перехідний до школи період починається засвоєння простору внутрішнього світу. У внутрішній позиції особистості відображене розуміння своїх можливостей, нові потреби, мотиви й домагання.

Як зазначає Г. Шептихіна, у віці семи-одинадцяти років дитина добре уявляє, якою її хочуть бачити дорослі, чією думкою вона дорожить. Проте найважливіше для неї – бути собою в очах значущих інших і у власному баченні. Остання потреба школяра як особистості є визнання, яке виявляється у намаганні почуватися впевненим, компетентним, умілим, уникнути почуття неповноцінності. Реалізована потреба у визнанні дозволяє дитині молодшого шкільного віку зміцнити адекватну самооцінку, стимулює можливості самовираження і самоствердження [24].

Значущими для розуміння феномену соціальної впевненості є погляди О. Кононко, яка вважає рефлексію суто людською здатністю,

що дозволяє дитині робити свої думки, переживання, дії та вчинки предметом спеціального аналізу, оцінки і практичного перетворення. У контексті проблеми соціальної впевненості особливого значення набуває рефлексивність, оскільки процес вироблення особистістю ціннісного ставлення до себе неодмінно передбачає "звернення" до себе [9].

Сказане переконує в необхідності при вивченні соціальної впевненості звертати особливу увагу на рефлексію як механізм, що забезпечує ефективність процесів самопізнання та вироблення ціннісного ставлення до себе в ранньому онтогенезі.

Аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу констатувати, що старший дошкільний та молодший шкільний вік характеризуються появою новоутворень, специфічних для кожного з них, насамперед позицією дитини в системі суспільних відносин, взаєминами з людським довкіллям. Відповідно до цього життя дітей цього віку заповнене своєрідним змістом: особливими взаємовідносинами з оточуючими, провідною для певного етапу діяльністю.

У перебігу вивчення сутності соціальної впевненості стало очевидним, що такі її складові, як адекватна самооцінка, довіра до власних можливостей, готовність долати перешкоди для досягнення мети починають розвиватися у дошкільному віці, але подальший процес відбувається нерівномірно. Особливості формування особистості дітей віком п'яти-десяти років визначаються такими новоутвореннями: довільність поведінки, усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, здатність до узагальнення переживань щодо "Я", рефлексія, вміння орієнтуватися в різноманітних формах людської діяльності, оперувати абстрактними поняттями.

У старшому дошкільному віці відбувається подальший розвиток самосвідомості, складається "ідеальне Я" та "реальне Я", у яких відображаються оцінки авторитетних дорослих та однолітків. Останні виступають важливим стимулом особистісного розвитку дитини. Саме в дошкільному віці формується тенденція до самостійної або залежної від допомоги дорослого поведінки, ускладнюються відносини з оточуючим світом.

Переоцінка своїх можливостей дітьми дошкільного віку є захисною реакцією та пояснюється узагальненим прагненням відповідати поставленим вимогам. Така неточність самооцінки є

корисною для розвитку особистості, оскільки заохочує її ставити перед собою складні завдання та максимально використовувати сили для їх виконання. Поступово самооцінка стає адекватнішою та обґрунтованішою і залежить від рівня набутих знань та вмій у тій галузі діяльності, з якою вона пов'язана.

Порівняно з дошкільним віком у молодших школярів інтелектуалізуються переживання, хоча їхні знання про себе ще недостатньо когнітивно оформлені. Діяльність стає все більш осмисленою, виникає нове ставлення до себе. Поступово послаблюється залежність дитини від батьків, посилюється вплив педагогів, однолітків, засобів масової інформації. Розширення соціальних зв'язків сприяє освоєнню молодшими школярами власного простору, формує свідоме ставлення до життя. Діти починають цінувати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших, прагнуть утвердитися в колі значущих людей.

У розвитку особистості молодшого школяра фахівці виділяють такі основні лінії: інтенсивний розвиток уявлень про себе і свої можливості; поява здатності порівнювати себе з іншими; формування адекватної самооцінки, яка впливає на рівень розвитку самосвідомості та вироблення власної позиції; інтенсивний пізнавальний розвиток дитини.

Дефіцит психолого-педагогічних досліджень з проблеми генези соціальної впевненості не дозволяє прослідкувати чітку логіку побудови етапів вікового розвитку зазначеного феномену. Наукові пошуки, що проводились у цій галузі, здебільшого стосувались вивчення проявів соціальної впевненості у дорослих. На сьогодні існують поодинокі праці, у яких розглядалася соціальна впевненість в юнацькому віці. Формування цього феномену в старших дошкільників та молодших школярів залишається недостатньо вивченим, отже, потребує спеціальних досліджень

Список використаних джерел

1. Аверин В. А. От чувства уверенности – к внутренней позиции личности : возраст больших возможностей / В.А. Аверин // Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – С. 14–47.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; общ. ред. и вступ. ст. В. Я. Пилиповского ; [пер. с англ].– М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

3. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве : норма и отклонение / Г. М. Бреслав. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.

4. Божович Л. И. Избранные психологические труды : проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1995. – 209 с.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-пресс, 1999. – 226 с.

6. Джемс У. Зависимость веры от воли и другие опыты популярной философии / У. Джемс ; пер. с англ. С. И. Церетели. – СПб. : Изд. М. В. Пирожкова, 1904. – 375 с.

7. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / [А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та ін. ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

8. Зимбардо Ф. Застенчивость / Ф. Зимбардо ; пер. с англ. – М. : Педагогика, 1991. – 208 с.

9. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні умови становлення позиції "Я – у світі" на ранніх етапах онтогенезу / О. Л. Кононко // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К. : Пед. думка, 1999. – Кн. 1. – С. 23–31.

10. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Т. 2. – М. : МГУ, 1983. – 318 с.

11. Лисина М. И. Психология самопознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев : Штиинца, 1983. – 110 с.

12. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у дітей різного віку та статі : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Мельничук Ірина Валентинівна. – Одеса, 2003. – 222 с.

13. Меренков А. В. Социальные чувства : искусство жить в обществе / А. В. Меренков // Развитие личности ребенка от трех до пяти / сост. В. Н. Ильина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – С. 162–206.

14. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – [5-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 2000. – 456 с.

15. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 357 с.

16. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – 452 с.

17. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 1999. – 278 с.

18. Петровский В. А. Личностно-развивающее взаимодействие / В. А. Петровский, В. К. Калинин, И. Б. Котова. – Ростов н/Д., 1995. – 145 с.

19. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.

20. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.

21. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.

22. Смирнова Е. О. Ребенок и другие : потребности в общении и взаимопонимании / Е. О. Смирнова // Развитие личности ребенка от пяти до семи. – Екатеринбург : У-Фактория, 2005. – С. 129–173.

23. Тищенко С. П. Развитие внутреннего мира ребенка / С. П. Тищенко // Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н Проколиенко. – К. : Рад. школа, 1991. – С. 40–83.

24. Шептихина Г. В. Это так важно – быть признанным : мир ребенка вне школы / Г. В. Шептихина // Развитие личности ребенка от семи до одиннадцати. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – С. 409–427.

25. Ulrich R. Soziale Kompetenz : experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness-Training-Programm ATP. Band I. Memittel und Grundlagen / Ullrich de Muynck R. – München : Verlag J.Pfeiffer, 1978.

26. Wolpe J. Behavior Therapy Techniques / J. Wolpe, A. A. Lazarus. – N.Y. : Pergamon Press, 1966.

4.2. Концептуальні підходи до правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті

Сучасна соціально-педагогічна система зорієнтована на створення нових соціокультурних умов для становлення правової особистості, здатної інтегруватися та активно діяти у новому демократичному просторі. Сьогодні, коли молода людина має добре орієнтуватися у зростаючих вимогах з боку держави, проблема підготовки дітей-сиріт підліткового віку до самостійного життя у соціумі, їхньої правової соціалізації набуває актуальності у соціально-педагогічній теорії і практиці. Це зумовлено низкою причин:

– правова соціалізація дітей-сиріт підліткового віку є одним із головних факторів виховання громадянина держави, формування в

них системи цінностей, переконань, зразків і норм поведінки, що визнаються українським соціумом;

- виникнення необхідності у переміщенні до соціально-педагогічної площини проблеми правової соціалізації підлітків як найважливішого завдання державного значення;

- відсутність у загальноосвітніх школах-інтернатах соціально-педагогічних умов для правової соціалізації дітей-сиріт, їхнього правового розвитку, правового самовизначення та подальшого інтегрування в сучасне суспільство;

- подолання суперечностей між потребою держави та суспільства в ефективній роботі загальноосвітніх шкіл-інтернатів з правової соціалізації підлітків-сиріт як необхідністю успішної інтеграції у соціум та реальним станом розв'язання цієї проблеми.

Сучасні наукові пошуки актуалізують проблему правової соціалізації. Науково-педагогічне дослідження проблеми правової соціалізації простежується у таких науках, як соціологія, право, соціальна психологія, соціальна педагогіка тощо.

Зазначена проблематика знайшла відображення у працях закордонних науковців Ж. Карбоньє, Г. Інкенгера, присвячених проблемі правової соціалізації особистості, в яких зазначено важливість включення індивіда у правовий простір певних соціальних груп, у систему правових відносин. У російській науці різні аспекти проблеми правової соціалізації особистості стали предметом дослідження у працях А. Венгерова, А. Гречина, О. Казурової, В. Корельського, Ю. Кузнєцова, В. Нерсисянц, О. Степанова, С. Хмелевського та ін.

Особлива соціальна значущість такої сфери суспільного життя, як права, робить соціалізацію особистості в цій сфері об'єктом вивчення численних юридичних досліджень Т. Варфаломеевої, О. Ганзенко, А. Колодій, В. Швачки, П. Шляхтуна та ін. Серед соціологів, які займаються вивченням питання правової соціалізації особистості, слід відзначити дослідження В. Воднік, О. Джужи, Н. Осипової та ін. Серед науковців-психологів, у працях яких висвітлюється проблема правової соціалізації, слід насамперед назвати Д. Бойко, Л. Орбан-Лембрик, І. Сохан.

Сьогодні спостерігається інтерес соціально-педагогічної науки до проблеми правової соціалізації учнівської молоді. Значущим для нашого дослідження є соціально-педагогічні праці Г. Васяновича, В. Дубровського, І. Зверевої, І. Ковчиної, С. Коношенко,

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Оржеховської, М. Подберезького, Н. Ткачової, М. Фіцули, С. Харченка із загальних питань соціалізації особистості, формування правосвідомості, правової поведінки, соціального-захисту та інших аспектів окресленої проблематики.

Правова соціалізація учнів закладів для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у соціально-педагогічній науці є малодослідженим питанням. Огляд наукових праць педагогів, правознавців, психологів щодо теорії правової соціалізації дозволив стверджувати, що незважаючи на досить стійкий інтерес до неї широкого кола науковців, немає окремого дослідження з проблеми формування правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку у загальноосвітній школі-інтернаті. Водночас низький рівень зазначеного інтегрованого утворення у вихованців та випускників інтернатних закладів є явищем достатньо відомим у соціально-правовій та соціально-педагогічній практиці.

Беручи до уваги зазначені суперечності, ми ставимо перед собою завдання розв'язати проблему пов'язану з формуванням основ правової соціалізації дітей-сиріт, які виховуються в загальноосвітніх школах-інтернатах, з урахуванням механізмів правового впливу, особливостей правового виховання, правоосвіти в цілому.

Визначення і теоретичне обґрунтування теоретико-методологічних засад правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті, вирішення питання, пов'язаного з організаційно-змістовим її забезпеченням, робить необхідним, насамперед, з'ясування особливостей трактування в сучасній науковій літературі сутності поняття "правова соціалізація особистості".

Для соціальної педагогіки осмислення поняття "правова соціалізація особистості", яке будучи складним, багатограним і різнорівневим суспільним явищем, безпосередньо або опосередковано є предметом вивчення соціології, правознавства, соціальної психології та інших гуманітарних наук, кожна з яких визначає власні підходи до його тлумачення та розкриття ролі в регулюванні суспільних відносин.

З точки зору досліджень у галузі гуманітарних наук, зокрема, правознавців (Т. Варфаломєєва, В. Власенко, О. Ганзенко, А. Колодій, А. Олійник, В. Швачка, П. Шляхтун), правова соціалізація – це, з одного боку, процес, що включає в себе засвоєння соціально-

правового досвіду шляхом входження індивіда у соціальне середовище, а, з іншого, – це процес правового розвитку особистості, у результаті якого відбувається активне засвоєння нею соціальних і правових цінностей, на основі яких формується усвідомлена система соціально-правових і психологічно-правових установок, визначених поведінкою у певному соціальному і правовому просторі [6]. З огляду на такий концептуальний підхід правова соціалізація становить необхідну і важливу частину загальної соціалізації, а специфічність сутності цього процесу полягає в особливому прояві його загальних законів у сфері права.

Наукові аспекти правової соціалізації досліджені у роботі В.Швачки. Під правовою соціалізацією правознавець розуміє процес формування особистості з відповідним рівнем правової свідомості, що проявляється у залученні її до системи правових цінностей суспільства, засвоєнні нею цієї системи та у зворотній соціально-правовій діяльності особистості, спрямованій на коригування суспільних цінностей. На процес правової соціалізації, за даними науковиці, мають вплив як засоби безпосереднього оточуючого середовища, так і організованої системи правової соціалізації, що нерозривно пов'язані між собою, і для досягнення позитивного результату в цьому процесі їх цілі мають збігатися або хоча б не конкурувати між собою [47].

У концептуальних підходах сучасних соціологічних досліджень (О. Степанов, П. Самигін, М. Панов, Н. Осипова, В. Лапаєва, В. Нерсесянц, В. Воднік, Ю. Золотарьова) стверджується, що правова соціалізація посідає центральне місце в загальному процесі соціалізації особистості. Це пояснюється тим, що соціалізація насамперед є процесом поетапного включення індивіда в соціальне життя суспільства, в результаті якого здійснюється формування особистості з її життєвою позицією щодо різноманітних суспільних відносин із державою та іншими членами суспільства. У цьому контексті правова соціалізація в ідеалі передбачає заміну правомірної поведінки за примусом на поведінку, зумовлену особистісними якостями. Сформованість такої поведінки свідчить про досягнення мети соціалізації.

Теоретико-методологічні засади дослідження концептуальних підходів до процесу соціалізації особистості, за даними соціологів

(В.Воднік, Ю.Золотарьова, Г.Клімова, Н.Осипова), дозволяють стверджувати, що на соціалізацію особистості можуть впливати такі чинники: розуміння факту правової урегульованості суспільних відносин, спосіб правового впливу на них, визначення належної та дозволеної поведінки, різноманітні заборони. У процесі соціалізації особистості, як зазначають науковці, особистість засвоює не тільки норми та закони, а й усі елементи правової системи, в тому числі правові поняття. Отже, основу правової соціалізації становлять:

- засвоєння правових норм і дотримання певної позиції стосовно цих норм;
- оцінка безпосередньої реалізації норм у життєвій практиці, формування позитивного ставлення до правових інститутів та установ;
- засвоєння правової інформації як системного, науково-обґрунтованого відображення правової дійсності в ідеях, поняттях, принципах тощо [38].

У соціологічних дослідженнях О.Казурової [16] щодо концептуальних підходів до розгляду процесу правової соціалізації стверджується, що це процес засвоєння соціалізантом правових і соціальних цінностей, на основі яких формуються усвідомлені позитивні або негативні ціннісно-правові установки, що є індикаторами правової свідомості, які визначають поведінку людини в конкретному соціально-правовому просторі. Правова соціалізація особистості, на думку дослідниці, не є статичним, застиглим процесом, він відбувається під впливом сукупності супутніх розвитку особистості життєвих обставин. Це в свою чергу свідчить про те, що з віком раніше сформовані особливості правової свідомості набувають великої стійкості, хоча і зазнають певних змін. Тому правова соціалізація особистості потребує постійної оцінки зрушень, що відбуваються у свідомості й поведінці, вибору відповідних методів, форм, засобів впливу на особистість з метою сприяння позитивним змінам і запобігання небажаним.

Правова соціалізація означає дедалі повніше усвідомлення особистістю своєї соціальної ролі, місця в соціальній структурі суспільства, широке включення в соціально-правові відносини, наповнення їх особистісним змістом. Соціологічний аспект дослідження соціалізації оснований на уявленні про те, що як

загальний процес соціалізації, так і соціалізація людини у сфері права характеризуються соціальною опосередкованістю.

У концептуальних підходах соціально-психологічних досліджень (Д. Бойко, Л. Орбан-Лембрик, І. Сохан) підкреслюється, що правова соціалізація – це соціально-психологічний процес, який характеризується включенням у ціннісно-нормативну систему особистості тих цінностей, які охороняються правом та відповідають морально-правовим уявленням суспільства. У дисертаційній роботі І. Сохан зазначено, що процес морально-правової соціалізації включає:

– сприймання морально-правових норм, принципів, що виражається в наявності морально-правових знань та якостей, що дають змогу відображати морально-правові цінності у свідомості індивіда, адекватно сприймати навколишню дійсність та на основі цього вибудовувати власну поведінку.

– суб'єктивне вираження певних мотивів, спонук, тенденцій, що відображають специфіку поведінки особистості, емоційні та вольові якості, від яких у багатьох випадках залежить результативність поведінкових реакцій під час певного вчинку.

– систему соціальних норм, ціннісних орієнтацій, соціальну відповідальність, соціальний контроль та оцінку.

Дослідниця зазначає, що лише позитивно-емоційне поєднання вищезгаданих складових правової соціалізації дозволить сформувати соціально зрілу, правослухняну та високоморальну особистість [31].

Психологічні аспекти правової соціалізації висвітлює С. Хмелевський. На його думку, це є процес залучення дітей до соціально-правового середовища, що реалізується через пізнання й осмислення правових принципів і норм, формування емоційно-оцінного ставлення, опанування навичок правової поведінки і спілкування, освоєння прав і обов'язків, формування правових установок і ціннісно-правових орієнтацій, уміння застосовувати на практиці набуті правові знання, оцінювати власну і спільну діяльність [44].

У сучасних умовах, на думку предствників педагогічної науки (Г. Васянович, І. Зверева, І. Ковчина, С. Коношенко, Л. Міщик, В. Оржеховська, М. Подберезський, Н. Ткачова, М. Фіцула, С. Харченко), основний зміст та особливості соціалізації особистості мають полягати в залученні її до правових норм, соціально-

культурних цінностей, до соціально-правової культури, яка є універсальним методом удосконалення соціального середовища, а отже й удосконалення людини.

За результатами соціально-педагогічного дослідження Ж. Петровича, правова соціалізація – це багатогранний складний процес взаємодії особистості та суспільства, у ході якого особистість оволодіває правовими цінностями, нормами і навичками оперування правовими поняттями і категоріями, самостійно орієнтується і діє в соціально-правовому середовищі. Важливість цього процесу вбачається у формуванні навичок орієнтування в тих сферах права, де вагомими є активність та ініціатива, що в свою чергу передбачає підготовку дитини до зайняття певної соціальної позиції, виконання певної ролі у сфері права [25].

Автори соціально-педагогічних досліджень Ю. Кузнецов, І. Салміна [20] вважають, що правова соціалізація особистості – це обумовлена сукупність правових явищ, процес формування культурно та морально зрілого члена суспільства, який відповідає рівню суспільних вимог, здатного орієнтуватися в правовій системі та діяти з повною усвідомленістю взаємної відповідальності соціальних суб'єктів за свої вчинки. На їх думку правова соціалізація являє собою:

– сприйняття особистістю суспільних норм і цінностей, засвоєння нею соціального досвіду. У цьому аспекті активним суб'єктом засвоєння правових знань виступає людина;

– передача соціально-правового досвіду особистості від суспільства. Це положення відображає об'єктивну позицію людини у відносинах із суспільством.

Згідно з дослідженням І. Ковчиної, правова соціалізація відноситься до сфери гуманістичної правової культури, що є провідною в системі суспільної свідомості і має вплив на всі соціальні процеси, а від рівня соціально-правової культури особистості залежить межа розвитку суспільства. Чим більше особа знає про свої права та обов'язки, тим вищим є ступінь її соціалізації, соціальний статус у суспільстві. А це в свою чергу означає, що людина не тільки засвоює певні регулятивні положення правового походження, але й бере участь у вдосконаленні та творенні законодавства. У цьому разі відбувається подальша соціалізація особистості [18].

Правова соціалізація як базис для майбутнього високого соціального статусу в суспільстві у найбільш загальному розумінні визначається як ціннісно-нормативна система, що визнається більшістю громадян держави або основними соціальними групами. Вона включає ідеальні цілі, базові переконання, установки, орієнтації, символи, звернені на політико-правову систему, охоплює як теоретичні правові ідеї, так і норми правової практики [41].

Із цих позицій правова соціалізація є визначальним показником ставлення людей до права, правової системи, що ґрунтується на їх переконаннях, цінностях, ідеалах.

Як бачимо, соціальна педагогіка як наука трактує аналізований нами термін передусім з точки зору людиновивчення, тобто того як ставиться особистість до права, як дотримується його в соціальному середовищі, чи знає взагалі свої права та обов'язки. Це дуже важливо насамперед тому, що особистість опиняється у соціумі, різнобарвному за своїм складом, і не завжди може спрямувати власні права у потрібне русло, а інколи навмисно ігнорує їх.

Досліджуючи концептуальні основи правової соціалізації, ми упевнилися, що це складна соціальна система, насамперед правова. Аналізуючи термін "правова соціалізація особистості" з точки зору різних гуманітарних наук, предметом вивчення яких є досліджуваний нами процес, було виокремлено основні концептуальні підходи до визначення правової соціалізації як соціального явища. Такими підходами є правовий, соціологічний, психологічний та соціально-педагогічний. Кожен із них визначає власну позицію науковців у системі гуманітарних наук щодо тлумачення терміна "правова соціалізація особистості". Так, базисними теоретико-методологічними засадами дослідження правового підходу ми виділяємо твердження про те, що правова соціалізація – це насамперед процес саме правового розвитку особистості, здатної орієнтуватися у правовому просторі. З точки зору соціологічного підходу це поняття означає процес включення особистості до всієї правової культури суспільства. Відповідно як психологічний процес, що являє собою включення особистості у морально-правову систему суспільства, характеризує правову соціалізацію психологічний підхід.

Проаналізувавши правову соціалізацію з погляду різних концептуальних підходів системи гуманітарних наук до її сутності, ми пропонуємо уточнення терміна в контексті нашого дослідження.

Правова соціалізація особистості – це складне, поетапне включення особистості до соціально-правової сфери суспільства, у процесі якого відбувається систематичне оволодіння соціально-правовими знаннями та вміннями активно використовувати їх у самостійній життєдіяльності в соціумі.

Правова соціалізація особистості як об'єктивний соціальний процес, спрямований на поступову її інтеграцію в широкий соціальний контекст, перехід до повноцінної участі у функціонуванні суспільства і держави, в сучасній науковій літературі розглядається з позиції його змісту [35].

Зміст правової соціалізації полягає в тому, що в ході цього процесу особистість залучається до загальної правової культури суспільства, набуває готовності до регулювання власної поведінки на основі правових норм. Саме надбання системи загальних уявлень про закони й інститути, відносини між державою і громадянином, правові цінності, норми і принципи права забезпечує опанування змістовою сутністю правової соціалізації особистості.

Орієнтуючись на розглянуті концептуальні теоретико-методологічні положення, ми визначаємо, що правова соціалізація – це комплексний, багатосторонній процес, зміст якого може охоплювати: процес правового розвитку особистості, формування правових установок і ціннісно-правових орієнтацій, включення індивіда у правовий простір, процес засвоєння соціально-правового досвіду, оволодіння правовою культурою суспільства, включення особистості в систему правовідносин, формування особи з відповідним рівнем правової свідомості, процес взаємодії особистості та суспільства тощо.

Зміст правової соціалізації втілюється у відповідну правову поведінку дитини-сироти на основі взаємодії соціальних чинників:

- знань як вихідного соціального чинника дії правової норми;
- правової свідомості як регулятора правової поведінки;
- цінностей, ціннісних орієнтацій, що визначають ставлення особистості до права;
- правової установки, що визначає готовність до значущого з точки зору права – правомірного або протиправного – варіанту поведінки;
- правової орієнтації – як інтегрованої сукупності правових установок на основі яких формується внутрішня програма дій особистості в юридично значущих ситуаціях;

– правової поведінки як соціально-значущої поведінки, що контролюється свідомістю і волею, а також передбачена нормами права [39].

Правова соціалізація у загальному розумінні розглядається передусім як процес соціально-правового становлення особистості у правовій сфері. Під час входження до соціально-правової системи суспільства людина оволодіває правовими знаннями, у неї формується правова свідомість, відбувається становлення активної правової життєвої позиції у правовій поведінці. Усе це формується під цілеспрямованим соціально-педагогічним впливом і залежить від дії певних механізмів.

Процес входження особистості у систему правових відносин супроводжується механізмом правової соціалізації, що є цілісною системою формування цілей, інтересів, мотивів, пріоритетів, установок щодо права, в якій рушійною силою є особистість [37].

Механізм правової соціалізації, за визначенням М. Панова, Н. Осипової, Л. Герасіної, обумовлюється єдністю таких впливів: соціального середовища загалом (суспільних відносин); цілеспрямованого виховного впливу окремих соціальних груп та інститутів; власною діяльністю особистості. Такий підхід до механізму правової соціалізації дає змогу всебічно врахувати всі аспекти правової соціалізації та спостерігати за змінами характеру цього процесу. При розгляді механізму правової соціалізації дітей-сиріт у зазначеному вище аспекті можна дійти висновку, що він виступає як єдність процесу індивідуалізації (застосування і використання санкціонованих суспільством правових норм) та процесу перетворення правової поведінки і дотримання норм права у внутрішню потребу дітей-сиріт [36].

Деяко подібні механізми правової соціалізації виокремлено О. Джужею [35]. Так, виходячи з основних феноменів правової соціалізації особистості (накопичення знань про суспільство, формування системи цінностей, засвоєння загальноприйнятих норм поведінки, інтересів групи, до якої належить особистість), науковцем визначено такі соціально-педагогічні механізми правової соціалізації особистості, як: ідентифікація – встановлення приналежності до соціальної групи і на цій основі засвоєння домінуючих норм і форм поведінки; імітація – відтворення поведінки, яка є набуттям досвіду соціальної групи; соціальна фасилітація – форма поведінки суб'єктів

соціально-педагогічної взаємодії, в основі якої лежить допомога у засвоєнні та відтворенні правових норм та приписів.

Ці теоретико-концептуальні положення є важливими, адже, правова соціалізація дитини передбачає її гармонійне існування як в окремих соціальних групах, так і в суспільстві загалом. Однак, як показує практика, у дітей-сиріт виникають проблеми у взаємодії з соціальними інститутами, зокрема школою-інтернатом та найближчим оточенням. У таких випадках цілеспрямоване використання механізму правової соціалізації дозволить їх усунути [19].

Виходячи з вищезазначеного та беручи за основу концептуальні положення механізму правової соціалізації особистості сформульовані В. Швачкою [47], ми використали їх як вихідні при правовій соціалізації дітей-сиріт у загальноосвітній школі-інтернаті і визначили такі складові цього механізму:

- соціально-правова адаптація, в процесі якої дитина-сирота пристосовується до існуючих у суспільстві правових норм, традицій тощо;

- інтеріоризація як процес засвоєння моральних цінностей, настанов і правових норм, уключення їх до внутрішнього світу особистості дитини-сироти;

- екстеріоризація, в процесі якої дитина-сирота здійснює вплив на оточуюче середовище шляхом "втілення в життя" набутих у процесі соціально-правової адаптації та переосмислених у відповідності з індивідуальними особливостями і залучених до свого внутрішнього світу поглядів, ідей, переконань, моральних, правових і соціальних цінностей з метою зміни суспільства в цілому.

Психологічним механізмом правової соціалізації, за даними С.Хмелевського, є взаємозв'язок мотивів, цілей, засобів і результатів процесу опанування дитиною цінностей і правових норм, прийнятих у суспільстві. До основних психологічних елементів структури правової соціалізації науковець відносить:

- пізнавальний, який полягає у засвоєнні правових норм, набуття знань щодо правових відносин;

- ціннісно-орієнтаційний, що включає в себе регуляцію поведінки особистості з позиції правових норм, оцінку власної і спільної діяльності, розуміння її правової значущості;

- діяльнісний, який охоплює активність особистості у правовій діяльності, прояв її індивідуальності [44].

Досліджуючи проблему правової соціалізації, О. Казурова [16] виокремила такі елементи цього процесу: когнітивний, емоційний та поведінковий. У соціально-правових установках молодих людей когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти перетворюються, на думку автора, відповідно у такі форми:

- 1) знання (інформованість) особистості про певні правові норми і аспекти правової дійсності;
- 2) ставлення особистості до правових норм і різних аспектів правової дійсності;
- 3) поведінка особистості у сфері конкретних правових стосунків.

Очевидним є той факт, що у розглянутих теоретико-методологічних засадах досліджень, присвячених вивченню правової соціалізації, автори, роблячи спробу визначити її структурні компоненти, називають, насамперед, правову свідомість, правові знання та правову поведінку.

На основі аналізу наукової літератури [7, 10, 18, 31, 39, 47] з проблеми правової соціалізації ми можемо дійти висновку, що до компонентів її структури дослідники відносять правову поінформованість, правосвідомість та правову поведінку. Отже, в рамках нашого дослідження нами виокремлено три компоненти правової соціалізації особистості, а саме: усвідомлювально-правовий, гносеологічно-правовий та процесуально-соціалізуючий. Зазначені компоненти правової соціалізації особистості лягли в основу побудови системи критеріїв правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку у загальноосвітній-школі-інтернаті.

Проблема дослідження правової соціалізації у системі гуманітарних наук невід'ємно пов'язана з відповідним становленням особистості – складового елементу будь-якої соціальної спільності і системи. Саме правова соціалізація відіграє провідну роль у процесі формування особистості підлітка, якій притаманні типологічні характеристики правової поведінки, адекватні правовій державі та суспільству.

Правова соціалізація – це складний, суперечливий, динамічний процес, який особливо в підлітковому віці супроводжується кризами. Дитина підліткового віку не завжди має змогу подолати кризи соціалізації, отже, подальший розвиток її особистості може здійснюватись у хибному напрямку. Саме для того,

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

щоб цього не відбулось, і потрібна правова соціалізація, завдяки якій можлива корекція поведінки, зміна неправових поглядів на життя та суспільство. Формування правової особистості в підлітковому віці дасть змогу зміцнити життєву позицію, закласти основи розуміння соціальної цінності права, підвищити соціально-правову активність підростаючого покоління.

Передумовою вивчення процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті є визначення та аналіз соціально-педагогічних та психологічних особливостей розвитку їх особистості. Так, формування особистості дитини у підлітковому віці супроводжується певними психологічними особливостями, такими як, поява відчуття дорослості, що визначає спрямованість активності дитини; велика чутливість до засвоєння норм та способів поведінки; у діяльності підлітки самостійно ставлять мету, складають план дій, добирають засоби, але часто неповністю усвідомлюють свої дії, їхні вчинки характеризуються імпульсивністю, виникає постійна потреба у доброзичливому ставленні, тактовності з боку дорослих [4].

У підлітковому віці формується певна ієрархічність мотивів, сфера матеріальних і духовних потреб, інтереси стають більш глибокими та різноманітними, охоплюють значно більше галузей знань. Розвивається морально-вольова сфера, відбувається усвідомлення моральних понять, формування моральних якостей. Підлітки починають діяти у відповідності до своїх моральних принципів [13].

Результати досліджень проблеми правової соціалізації, психологічних особливостей та новоутворень у розвитку правового мислення підлітків висвітлюються у працях І. Дідук. На основі вивчення Дж. Адельсоном уявлень дітей віком від 11 до 17 років про уряд, закон, індивідуальні права громадян і суспільні блага були окреслені особливості соціально-психологічного розвитку особистості у процесі правової соціалізації. Так, у віці 11-13 років відбувається швидкий розвиток правових уявлень, мислення характеризується конкретністю та персоналізованістю, наприклад, влада, закон у підлітків асоціюються з міліцією, судом. До 15 років мислення стає абстрактним, формально-логічним, діти можуть використовувати такі поняття як "свобода", "закон", "право". У процесі правової соціалізації підлітки вчать передбачати можливі

наслідки неправових дій, усвідомлювати результати правових процесів і явищ, які віддалені у часі. У підлітковому віці збільшується обсяг правових знань, поглядів, переконань, стереотипів, а також складається власна автономна система етико-правових принципів, на основі якої дитина вчиться висловлювати власні думки та оцінювати соціально-правові явища [9].

Сучасні дослідники підліткового віку, на думку О. Скрипченка, зішлись на важливості визначення одного протиріччя: "з одного боку, підлітковість – це вік соціалізації, впровадження в світ людської культури та суспільних цінностей, а з другого – це вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального і неповторного Я" [5].

Соціалізація, індивідуалізація і розвиток підлітків у нашому випадку відбуваються в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Саме вони визначають певну соціальну ситуацію розвитку підлітків. Вона характеризується тим, що основним соціальним середовищем дитини залишається школа-інтернат, однак саме у цьому віці відбувається зміна мотивів її взаємодії із соціальним оточенням. Це, в свою чергу, підкріплюється психологічною кризою, яка супроводжує дитину весь підлітковий період. До основних симптомів кризи належать негативізм, схильність до порушень дисципліни, внутрішнє занепокоєння, невдоволення, прагнення до самотності та самоізоляції [4]. Подібні симптоми посилюються без належної підтримки, турботи і розуміння з боку дорослих і особливо гостро проявляються у дітей-сиріт.

У школах-інтернатах, як зазначає С. Пальчевський, формується особливий тип особистості дитини-сироти, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем виховання на основі самоусвідомлення ним ставлення як до самого себе, так і до оточуючих та навколишньої дійсності. У центрі уваги, на думку вченого, має бути соціалізація вихованця інтернату, інтеграція його у суспільство і, як альтернатива, відхід від умовних соціальних стосунків і взаємовідносин [24]. Підліткам в інтернатних закладах властиві такі риси: утриманство, нерозуміння матеріальної сторони життя, питань власності; труднощі у спілкуванні, відсутність вибірковості у спілкуванні; інфантилізм, уповільнене самовизначення, неприйняття самого себе як особистості, нездатність до свідомого вибору своєї долі; перевантаженість

негативним досвідом, негативними цінностями і зразками поведінки; невпевненість у собі, своєму майбутньому, агресія щодо зовнішнього середовища, особливо в тих випадках, коли держава не виконує своїх зобов'язань.

Діти-сироти не набувають позитивного соціально-правового досвіду, не засвоюють правових цінностей і культури, а відповідно не додержують норм правової поведінки. Вони можуть добре знати, що є закони, які гарантують їм права та захищають їхні інтереси, але не розуміють, що не можна нехтувати права інших людей, для чого потрібне право та чому його не можна порушувати. Це для більшості підлітків-сиріт виступає бар'єром у процесі правової соціалізації та призводить до її негативного прояву.

Причинами негативної правової соціалізації можуть бути інтеграція особистості у неформальні групи асоціальної чи антисоціальної спрямованості, прийняття системи деструктивних морально-правових норм, псевдоінтеграція індивіда у соціально-правове середовище [23]. Соціально-правові орієнтації та правова поведінка підлітків у антисоціальних неформальних групах формуються, як правило, на основі прийняття негативних правових цінностей, правил та норм, якими керуються в межах окремого об'єднання. Це може спричинювати формування антигромадської, протиправної, аморальної поведінки дітей і негативно впливати на подальшу їх адаптацію та інтеграцію у нові сектори соціуму. У іншому аспекті негативна соціалізація співвідноситься з псевдоінтеграцією, в основі якої лежить формальне прийняття правових вимог і додержання соціально-правової поведінки. Правова ж соціалізація є просоціальним, контрольованим процесом, який скерований на формування правової особистості підлітка. Однак, зазвичай у дитини-сироти формується споживацьке ставлення до закону, правової системи, що супроводжується маніпуляцією, вимогливістю до оточуючих у дотриманні та захисті її прав, поваги до інтересів і повним ігноруванням власних правових обов'язків.

Ще однією причиною негативної правової соціалізації підлітків є деструктивний вплив засобів масової інформації. Через інформаційну продукцію діти дізнаються про "героїв-убивць", "героїв-месників", хочуть бути схожими на злодіїв, не розуміючи, що ці розрекламовані кумири порушують безкарно закони. Окрім того, ЗМІ стимулюють емоції страху, ненависті, злоби, жагу насилля,

антисоціальної, антиправової поведінки, що негативно впливає на формування правової особистості дитини [3].

Негативна правова соціалізація може поставати і внаслідок соціально-правової занедбаності у підлітковому віці, коли не приділяється належна соціально-педагогічна увага морально-правовому розвитку особистості, формуванню в неї необхідних правових знань та ціннісних установок на правову поведінку, стійкої правопозиції. Правова занедбаність та відсутність необхідних позитивно спрямованих правових уявлень у підлітків-сиріт спричинюють недисциплінованість, важковиховуваність, дезадаптивність, відхилення у поведінці. Мотивами негативної поведінки можуть виступати бажання завоювати авторитет серед ровесників, наслідування більш "досвідчених" важких учнів, озлобленість і бажання зробити комусь прикрість, пошук пригод, спонукання до такої поведінки старшими тощо. У більшості випадків діти не розуміють, що за негативний правовий вчинок доведеться нести відповідальність [42].

Із проблемою негативної правової соціалізації пов'язане явище "відставання в соціалізації", яке означає несвоєчасне засвоєння особистістю тих позитивних норм, вірців і правил поведінки, що передбачаються суспільством [23]. У процесі забезпечення правової соціалізації дітей-сиріт важливо своєчасно у підлітковому віці сформувати знання законодавчої бази, вміння її правильно та ефективно використовувати, що є вкрай необхідним для подальшої успішної інтеграції у різні структури суспільної організації.

Загальний стан правової соціалізації, організації процесу правової соціалізації та правового виховання учнів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, як наголошує В. Загрева [14], є незадовільним. Спостерігається відсутність мотивації до оволодіння новими правовими знаннями, почуття поваги до інших людей, які виступають рівними учасниками у правовій взаємодії, невиконання дітьми власних обов'язків та недотримання правомірної поведінки, некоректне відстоювання хибних правових суджень у взаємодії з іншими людьми.

Основними факторами, що спричинили виникнення такої ситуації, є: обмеження соціально-правових зв'язків дітей-сиріт, їх ізольованість від реального правового життя; невеликий набір зразків для наслідування, засвоєння соціально-правової поведінки;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

регламентація життя, обмеження соціально-правової активності дітей-сиріт підліткового віку, недостатнє їх включення в різні види корисної практичної діяльності; обмеженість у сфері реалізації правових норм і соціально-правового досвіду; відсутність у підлітків-сиріт правових інтересів; недостатня розвиненість різних форм міжособистісного спілкування; стресові перевантаження; відсутність активного та творчого співробітництва "педагог-підліток"; поширеність антиправових і аморальних орієнтацій серед підлітків.

З метою вивчення реальних соціально-педагогічних умов правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах Запорізької, Дніпропетровської, Хмельницької областей та АР Крим нами було здійснено аналіз програм із виховної роботи, а також програм, курсів, посібників та підручників із правової тематики.

Цікавим для нашого дослідження є досвід виховної роботи Нововодолазької загальноосвітньої школи-інтернату, зміст якої реалізується у загальношкільних програмах "Лідер", "Струни серця", "Спілкування", "Вічні цінності", "Знайди себе". В основі змісту кожної програми лежать напрями, що охоплюють національно-патріотичне, громадянське, морально-етичне, правове виховання. Ці напрями є взаємопов'язаними та доповнюють один одного, мають самостійне теоретико-методологічне значення. Основними видами виховної діяльності, що спрямовані на реалізацію зазначених напрямів програм, є бесіди, диспути, пізнавальні екскурсії, конкурси, інтелектуальні ігри, фестивалі, розважальні заходи. Кожна програма націлена на формування громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості. Так, мета програми "Лідер" зорієнтована на формування у дітей-сиріт громадянської життєвої позиції, участь в учнівському самоврядуванні, житті школи та громади, виховання свідомого ставлення підлітків до правового навчання, розвиток у них інтересу до правових знань. Програма "Струни серця" спрямована на виховання у дітей-сиріт почуття любові до Батьківщини, народу, українських законів, шанобливого ставлення до державної символіки тощо. Програма "Спілкування" націлена на прищеплення вихованцям інтернату високої правової культури, поваги до законів держави, формування громадянськості, виховання морально, соціально, політично, юридично дієздатної та захищеної особистості.

Базовими орієнтирами у змісті виховної роботи школи-інтернату є ціннісне ставлення особистості дитини до себе, до сім'ї, родини, людей, суспільства та держави.

Основна мета правового виховання у Кам'янській загальноосвітній школі-інтернаті полягає у створенні умов для формування особистості громадянина України, якому притаманні правова культура, усвідомлені цінності свободи, прав людини, відповідальність, готовність до компетентної участі у громадському житті. Серед завдань правового виховання дітей-сиріт зазначено такі: сприяння становленню активної позиції учнів щодо реалізації прав і свобод людини; надання основних правових знань, формування мотивації та вмінь, необхідних для відповідальної участі дітей-сиріт у громадському житті; створення умов для набуття учнями досвіду правової поведінки та конструктивної взаємодії. Правовиховна робота у школі-інтернаті включає в себе взаємопов'язані процеси формування правових знань, навичок правомірної поведінки, почуття особистої відповідальності за свої вчинки. У навчальному закладі за планом проводяться заходи на правову тематику: вікторини, диспути, класні години "Я – громадянин", інформаційні години "Конвенція ООН про права дитини", "Конституція – Основний Закон", виховні години "Дитинство в Україні": права, гарантії, захист неповнолітніх", бесіди з правової тематики, огляд і обговорення статей періодичної преси з проблем правового виховання тощо. Основна освітня проблема, над якою працює педагогічний колектив школи-інтернату, – це громадянська освіта учнів, що здійснюється комплексно через навчальний процес (уроки історії, правознавства, української мови та літератури, географії), позакласну роботу, а також роботу органів учнівського самоврядування.

Аналіз річного плану роботи Запорізької загальноосвітньої школи-інтернату показав, що виховна робота у закладі здійснюється відповідно до основних цільових програм, ознайомлення з якими є цікавим для нашого дослідження. Перша програма має назву "Я – учень школи-інтернату". Вона націлена на сприяння мотивації до навчальної діяльності; виховання любові до своєї школи. У межах цієї програми у школі-інтернаті проводяться такі виховні заходи, як: колективна творча справа "Школа – наш дім, і ми господарі в ній"; години спілкування "Вчимося вчитися", "Поговоримо про

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

відповідальність", "Про дружбу", "Закони нашого класу". Наступною є програма "Я – громадянин України". Її мета полягає у сприянні формуванню в учнів активної громадянської позиції, вихованню в них любові до своєї Батьківщини. У рамках реалізації цієї програми вихованці школи-інтернату здійснювали захист проєктів під загальною назвою "Я – українець, і це звучить гордо". Ще одна важлива програма, за якою працює заклад – "Я – людина", що охоплює виховні години "Урок чемності", "Що означає жити красиво", "Технологія толерантного спілкування", "Кодекс моральних цінностей", фестиваль "Країнами Європи" тощо. Реалізація зазначених програм охоплює весь педагогічний процес школи-інтернату: навчальні заняття та позаурочну діяльність учнів (позакласні виховні заходи та заняття в гуртках).

Однак, на жаль, подібна правовиховна робота впроваджується лише у деяких загальноосвітніх школах-інтернатах нашої країни. Так, у Бердянській школі-інтернаті, Ставропольській школі-інтернаті, Павлоградському районному дитячому будинку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у Хмельницькій загальноосвітній школі-інтернаті, що були охоплені педагогічним експериментом, робота з правового виховання учнів проводиться епізодично, або ж не проводиться зовсім. Проте у цих закладах дітям-сиротам надається можливість вивчати курси "Права дитини", "Практичне право", "Основи правознавства", "Права людини", "Громадянська освіта".

Курс "Права дитини", що був рекомендований Міністерством освіти і науки (лист № 1/11-4423 від 18.08.2004 р.), має на меті ознайомлення дітей-сиріт із правами, що гарантує Конвенція ООН, сприяння осмисленню найважливіших гарантованих державою законів на захист дітей, формуванню правового світогляду учнів, розумінню ними прав і свобод людини, розвитку ціннісних орієнтирів, ідеалів та переконань. Введення курсу починається з початкових класів і спрямовується на розвиток у дітей почуття гідності, розуміння своїх людських обов'язків, усвідомлення свого місця в житті суспільства, можливостей у реалізації своїх прав та свобод.

Курс "Практичне право", рекомендований до вивчення учням восьмих класів і має на меті засвоєння знань та формування навичок, необхідних для ефективного реагування на правові питання. Цей

курс сприяє створенню міцної бази знань у галузі права; розвитку у дітей-сиріт підліткового віку вмінь критично мислити і спілкуватися з людьми, позитивного ставлення до верховенства права; формуванню бажання і здатності брати участь у суспільному житті. Першим методичним виданням за програмою "Практичне право" є посібник "Кроки до права" [40], який містить опис методів із циклу занять, що використовуються у позашкільній роботі. До серії видань за програмою "Практичне право" входить також підручник "Практичне право" [29] для 8 (9) класів загальноосвітніх навчальних закладів, який рекомендовано Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Посібник "Кроки до демократії: уроки громадянської освіти" [28] – містить цикл занять для молоді 14-16 років, які можна використати у позакласній та позашкільній роботі.

Головним завданням курсу "Основи правознавства", який вивчається у дев'ятих класах, є формування учнів шкіл-інтернатів системи правових поглядів, ознайомлення з основами конституційного ладу України, надання дітям-сиротам базових знань із цивільної, сімейної, трудової, кримінальної та інших галузей права. Логічним продовженням "Основ правознавства" є курс "Права людини", який спрямований на певну переорієнтацію правового світогляду школярів і сприяє формуванню правового світогляду дітей-сиріт, що включає як систему теоретичних поглядів на права й основні свободи людини, так і відповідну активну життєву позицію, ціннісні орієнтири, ідеали, переконання. Відмінність цього курсу полягає в тому, що він націлений на розвиток у підлітків почуття гідності, усвідомлення своїх прав та обов'язків, місця в суспільстві, а також можливостей реалізації своїх прав і свобод, а не лише знань із правознавства, що знадобляться лише тим учням, які у майбутньому пов'яжуть своє навчання з правом та юриспруденцією.

Програма курсу "Громадянська освіта" була рекомендована Міністерством освіти і науки (протокол № 1/11-2216 від 25.04.2001 р.) для вивчення учнями у 9-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів. Її зміст зорієнтований на оволодіння дітьми-сиротами основними поняттями курсу громадянської освіти, такими, як "громадянське суспільство", "держава", "демократія", "людина", "особа", "громадянин" тощо. У процесі вивчення курсу у підлітків формуються не лише правові знання у підлітків, але й інтелектуальні

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

вміння, які полягають в аргументації власної думки, знаходженні, аналізі та обробці правової інформації, визначенні проблеми та можливих шляхів її розв'язання, а також комунікативні (співпрацювати з іншими, шукати та знаходити компроміс, поважати думку інших) і практичні вміння – реалізовувати свої права, захищати їх. Навчальний курс "Громадянська освіта" значно відрізняється від традиційних тим, що він є інтегрованим і охоплює філософські, аксеологічні, політичні, правові, економічні, культурологічні та соціально-психологічні знання, а також тим, що основними завданнями курсу є не тільки надання певної сукупності правових знань дітям-сиротам у загальноосвітній школі-інтернаті, а й сприяння формуванню у підлітків особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, притаманних громадянину демократичного суспільства, вмінь правової відповідальності.

Отже, здійснений аналіз програм, курсів, підручників та посібників із питань правової освіти засвідчив, що незважаючи на їх змістове наповнення, орієнтацію на правову освіту, проблема правової соціалізації підлітків не розкрита в повному обсязі, поза увагою залишився правовий розвиток дітей-сиріт підліткового віку, становлення та інтеграція їх у правове суспільство.

З метою підвищення ефективності діяльності інтернатних закладів з питань правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку та на основі аналізу теоретичних аспектів цього процесу, зокрема, його змісту, структури, механізмів, компонентів, нами було здійснено його моделювання.

Метод моделювання, що активно використовується у сучасних наукових дослідженнях, як зазначає С. Гончаренко [8], полягає у встановленні подібності явищ, адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях на основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого. Модель – це певний умовний образ об'єкта дослідження, що відображає характеристики його елементів, взаємозв'язків, структурних і функціональних властивостей. Основна функція моделі – це пізнання, однак до конкретизованих функцій у межах нашого дослідження можна віднести [21]:

– наукове осмислення дійсності. Модель дає можливість упорядкувати та формалізувати базисні уявлення про процес правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній

школі-інтернаті; виявити суттєві взаємозв'язки та залежності, послідовність дій (алгоритм) і необхідні засоби у процесі соціально-педагогічної роботи;

– засіб спілкування. Модель дає змогу точніше сформулювати основні поняття і стисло описати систему, дозволяє пояснити причинно-наслідкові зв'язки та загальну структуру процесу правової соціалізації підлітків;

– засіб навчання і тренування (сприяє підвищенню ефективності правової соціалізації, правового виховання та формування правової культури дітей-сиріт загалом);

– інструмент прогнозування та засіб постановки та проведення експерименту. При моделюванні процесу формування правової соціалізації використовується принцип аналогії, ґрунтуючись на якому, в процесі наукового дослідження висувається гіпотеза, тобто передбачення, інтуїтивні припущення, перевірка правильності яких здійснюється шляхом експерименту.

У процесі конструювання моделі формування правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку ми спиралися на методологічне підґрунтя дослідження – основні положення системного, культурологічного, діяльнісного, особистісного та полісуб'єктного підходів [1].

Системний підхід у дослідженні проблеми моделювання процесу правової соціалізації сиріт-підлітків полягає у визначенні елементів-складових системи цього процесу, з'ясуванні внутрішніх зв'язків і залежностей між ними, виявленні цілей, завдань, принципів, функцій, напрямів, критеріїв, компонентів, показників, умов, форм, методів структури як певного порядку об'єднання елементів, що складають систему.

Моделювання процесу правової соціалізації дітей-сиріт з точки зору культурологічного підходу обумовлюється соціально-культурним походженням цього процесу, що має вираження у все більш зростаючих вимогах з боку суспільства та держави до рівня правової освіченості, правової культури, правової соціалізації, моральності, ціннісного ставлення як до власного життя, так і до соціально-правової сфери буття суспільства взагалі.

Діяльнісний підхід у процесі правової соціалізації підлітків полягає не лише у формуванні у дітей-сиріт правових знань, вироблення стійких умінь їх застосування у самостійному житті,

навичок конструктивної взаємодії з оточуючими, але й у вихованні цілісної просоціальної особистості засобами різноманітної позашкільної навчально-виховної діяльності. Це, на думку С. Олександрової [1], надає особливої значущості професійній діяльності соціального педагога, рівню його професіоналізму і майстерності, створює сприятливі умови для обернення процесу правової соціалізації в особистісне значення діяльності вихованця школи-інтернату.

Особистісний підхід у побудові всієї соціально-педагогічної діяльності в моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті розглядається як орієнтація на цінність і унікальність особистості вихованця, врахування його індивідуальних здібностей, соціально-психологічних можливостей та попереднього життєвого досвіду.

При врахуванні полісуб'єктного (діалогічного) підходу при моделюванні процесу правової соціалізації підлітків необхідно акцентувати увагу на мікросоціумі і відносинах між суб'єктами освітнього процесу як на найважливіших джерелах розвитку особистості [15]. При суб'єкт-суб'єктній взаємодії на основі діалогу соціальний педагог актуалізує, стимулює правовий саморозвиток підлітка, створює умови для його самовизначення. Процес самовизначення, за твердженням Л. Міщик, можливий лише через організацію розвивальних ситуацій, що містять у собі потенціал розвитку відносин, прагнень особистості та сприяють новому володінню своїм життям, розширенню простору самовдосконалення, новому розумінню життя [22].

Особистісно зорієнтований та полісуб'єктний підходи лежать в основі "ситуації успіху", основне призначення якої полягає в ініціюванні усвідомлення суб'єктом своїх особистісних досягнень у процесі правової соціалізації. Індивідуалізація, суб'єктність та творча спрямованість "ситуації успіху" дають змогу дитині-сироті підліткового віку відчувати задоволеність життям на даний момент і те, що вона варта чогось як людина, а також забезпечують особистісну спрямованість оволодіння базовим рівнем правової соціалізації [2].

Під час конструювання моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті ми спиралися на різноманітні моделі та концепції відомих дослідників: модель підготовки студентів до соціально-правової діяльності (І. Ковчина),

концепція особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех), модель формування громадянськості учнівської молоді (Н. Чернуха), теорія перевиховання неповнолітніх (М. Фіцула), концепція формування правової культури (М. Подберезський).

В основу створення моделі процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті лягли такі взаємозалежні стрижневі елементи, як мета, завдання, принципи, функції, напрями, етапи реалізації, компоненти, критерії, показники, умови, форми, методи та засоби, що спрямовані на досягнення результату.

Системоутворюючою основою моделі є мета, яка полягає у формуванні правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. Реалізація та досягнення поставленої мети передбачає виконання таких загальних завдань:

- формування у дітей-сиріт підліткового віку базових соціально-правових знань;
- формування у підлітків загальноосвітньої школи-інтернату правової свідомості та правового мислення;
- вироблення у дітей-сиріт правомірної поведінки та соціально-правової активності.

Зазначені завдання в контексті нашого дослідження, ми представляємо біль розширено та конкретизовано у такому вигляді:

1. Вироблення у дітей-сиріт інформаційно-пізнавальних мотивів, бажання вивчати право, усвідомлене ставлення до правових норм, що гарантують їхні права, впевненість у справедливості права, рівного для усіх дітей, та законності як суспільної особистісної цінності.

2. Формування у підлітків базових знань про правову систему держави, про діючі міжнародні та національні правові документи, що забезпечують дітей правами, розуміння сутності вимог законів.

3. Надання дітям інформації про їхні права й обов'язки та можливості їх реалізації, про норми взаємостосунків з іншими людьми, які виступають рівними учасниками у правовій взаємодії.

4. Збільшення обсягу словникового запасу дітей-сиріт правовою термінологією, сприяння оволодінню ними основними поняттями з різних галузей права.

5. Розвинення особистості відповідальності підлітків за власні вчинки, правомірної поведінки, стійкої правової позиції, життєвої соціально-правової активності.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Методологічною основою дослідження процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку є сукупність наукових принципів соціальної педагогіки, що визначають засади становлення та вдосконалення правової особистості підлітка, яка відкрита для правової соціалізації, сприймання правової інформації, прагне до максимальної реалізації своїх можливостей та самостійного соціально-правового вибору в різних життєвих ситуаціях.

У розв'язанні окреслених завдань ми враховуємо соціально-педагогічні принципи, запропоновані Н. Чернухою [46]. Серед них:

- принцип функціонування інтеграційної взаємодії виховних впливів суспільства у формуванні правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті;

- принцип всебічного розкриття, узгодження й концентрації виховних можливостей загальноосвітньої школи-інтернату у забезпеченні особистісного характеру соціально-педагогічного впливу на процес правової соціалізації підлітків-сиріт;

- принцип інтегрування цілей і соціальних впливів у формуванні правової соціалізації підлітків залежно від актуальних рівнів їх соціалізації, вікових та індивідуально-типологічних особливостей;

- принцип пріоритетності цілей соціально-педагогічного забезпечення самоцінного ставлення учнів до правової соціалізованості як до важливого інтегративного формування особистості в процесах проектування й реалізації виховних соціальних впливів.

До переліку запозичених принципів правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку ми додаємо ще декілька важливих для нашого дослідження принципів:

1. Принцип поваги до права, сутність якого полягає у тому, що дитина-сирота підліткового віку добровільно погоджує свою поведінку з правовими нормами, знає та реалізує свої обов'язки, несе відповідальність за власні дії. Дотримання цього принципу у процесі соціально-педагогічної діяльності з правової соціалізації підлітків дасть змогу застерегти дітей-сиріт від порушення законів, підвищити рівень правової обізнаності, спрямувати правову соціалізацію на формування почуття справедливості, свободи, цінності життя.

2. Принцип рівності прав, спрямований на реалізацію потреб у правовій соціалізації усіх дітей-сиріт підліткового віку незалежно

від індивідуально-типологічних особливостей, рівня розвитку, минулого досвіду, а також використання засобів правової соціалізації таким чином, щоб кожен підліток мав рівні можливості для участі у цьому процесі.

3. Принцип єдності прав, обов'язків та відповідальності передбачає синтез цих трьох складових у процесі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку. Цей принцип є визначальним, адже наш практичний досвід доводить, що діти-сироти підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у переважній більшості добре орієнтуються у власних правах, однак не завжди усвідомлюють власні обов'язки та не реалізують відповідальність.

4. Принцип позитивної спрямованості правової соціалізації утверджує орієнтацію соціально-педагогічної діяльності лише на позитивний розвиток особистості дитини-сироти підліткового віку, формування в неї навичок самоактуалізації, творчості, комфортного співіснування у правовому полі соціуму. Цей принцип спрямований на відмову від залякування дітей при використанні недоречних прикладів із життя, ілюстративних матеріалів, відеофільмів, розповідей про кримінально-аморальні випадки тощо, що може призвести до негативної правової соціалізації.

Означені принципи відображають основу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті, вказують, на що має бути спрямована соціально-педагогічна діяльність. Озброєння соціального педагога знаннями про особливості принципів правової соціалізації дозволить йому оптимально підійти до вибору змісту, ефективних методів та форм роботи з дітьми-сиротами підліткового віку. На нашу думку, реалізація охарактеризованих принципів правової соціалізації підлітків дасть можливість закласти базис для правового розвитку особистості дитини-сироти, сформувати в неї позитивну правосвідомість та орієнтації у сфері правовідносин, прищепити соціальні цінності, морально-правові якості, виховати культуру правової поведінки та активності.

Сутність теоретичної моделі найбільш відображають функції, реалізація яких забезпечується покладеними в їх основу принципами та вирішенням завдань, спрямованих на правову соціалізацію підлітків. Функції правової соціалізації, запозичені нами у дослідниці В. Загревої [14], представлені таким чином:

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

1. Емоційно-мотиваційна. Ставить за мету виховання правових почуттів, позитивного ставлення до правових норм, внутрішньої мотивації правомірної поведінки.

2. Когнітивна. Передбачає оволодіння правовими знаннями, навчання самостійно пізнавати й аналізувати явища та процеси, що відбуваються у суспільстві, правильно орієнтуватися у всезростаючому потоці різнобічної правової інформації та ін.

3. Поведінкова. Включає формування спрямованості на правомірну, соціально активну поведінку.

Перелічені функції не розкривають у повному обсязі сутність правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі інтернаті та зміст пов'язаних з нею завдань. Тому розширюємо представлені функції соціально-адаптивною, комунікативно-інформаційною та регулятивною.

Соціально-адаптивна функція полягає у пристосуванні особистості дитини-сироти до правової системи, соціально-правових та соціально-педагогічних умов, у яких вона перебуває.

Комунікативно-інформаційна функція забезпечує збільшення обсягу правового словникового запасу підлітка, стійкий позитивний характер спілкування з оточуючими у правовому полі, розвиток уміння відстоювати свої права та правильно доводити свою позицію у процесі спілкування.

Регулятивна функція сприяє підвищенню рівня соціальної діяльності особистості відповідно до чинних правових норм та співвідношення власних прав із правами інших людей.

Якщо ж мова йде про мету, завдання, принципи та функції правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті, то вони мають реалізовуватися у змісті, який представлений сукупністю напрямків діяльності.

Виокремлюючи основні напрямки змісту правової соціалізації підлітків, у нашій теоретичній моделі доцільними ми зазначили наступні:

Соціально-особистісний напрям передбачає формування інтересу та стійкої позитивної мотивації дітей-сиріт підліткового віку в оволодінні правовими знаннями, розвиток усвідомленого ставлення до власних прав та обов'язків, вироблення стійкого позитивного ставлення та поваги до закону.

Інформаційно-пізнавальний напрям, сутність якого полягає у наданні дітям-сиротам інформації про міжнародні правові документи, про права підлітків в Україні в галузі освіти, охорони здоров'я, трудових відносин, сімейній сфері тощо.

Діяльнісно-поведінковий напрям вміщує в себе роботу з формування у дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті умінь та навичок використовувати одержану правову інформацію, поводити себе у суспільстві відповідно до існуючих норм та правил поведінки.

У структурі моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті ми визначили структуроутворювальні компоненти правової соціалізації, якими є усвідомлювально-правовий, гносеологічно-правовий і процесуально-соціалізуючий. Виходячи з компонентів правової соціалізації, було виокремлено критерії та показники формування правової соціалізації дітей-сиріт.

До основних критеріїв сформованості правової соціалізації підлітків ми віднесли мотиваційно-правовий, когнітивно-правовий та регулятивно-правовий, сутність яких розкривають відповідні показники.

Мотиваційно-правовий критерій проявляється у забезпеченні розуміння дітьми-сиротами необхідності правової соціалізації, у зацікавленості вивчати право та в усвідомленому ставленні до правових норм, що захищають інтереси дітей. Показниками цього критерію є: стійке позитивне ставлення та повага до закону, впевненість у справедливості права, рівного для усіх дітей, законності як суспільної особистісної цінності, почуття поваги до гідності інших людей, які виступають рівними учасниками у правовій взаємодії.

Когнітивно-правовий критерій характеризується наявністю у дітей знань основних положень законів, правильним розумінням власних прав та обов'язків, норм взаємостосунків з іншими людьми. Цей критерій визначається за такими показниками: знання основних прав, що мають діти в Україні та в усьому світі, знання про закони, що захищають інтереси дітей, про права та обов'язки учнів школи-інтернату, володіння правовою термінологією, основними поняттями з різних галузей права.

Регулятивно-правовий критерій проявляється у сформованості правомірної поведінки та правової активності. Показниками цього критерію є стійка, правильна правова позиція, правова ініціатива в різних видах діяльності, вміння творчо застосовувати правові знання та швидко знаходити правильні правові рішення у складних життєвих ситуаціях, стійкий позитивний характер спілкування з оточуючими в правовому полі, дотримання правомірної поведінки відносно учнів, друзів, дорослих, вміння відстоювати свої права та правильно доводити власну позицію у процесі спілкування.

Важливим елементом моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті є соціально-педагогічні умови, що у своїй сукупності мають забезпечувати ефективність процесу правової соціалізації та досягнення мети соціально-педагогічної діяльності у цьому напрямку.

Соціально-педагогічні умови – це спеціально створені у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи-інтернату сприятливі обставини для позитивного соціального розвитку та правової соціалізації особистості дитини-сироти підліткового віку.

Сучасні наукові дослідження актуалізують проблему вибору найоптимальніших умов правового виховання, формування правової культури, профілактики правопорушень у загальноосвітніх інтернатних закладах освіти при роботі з дітьми-сиротами різних вікових груп.

Так, у роботі з профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку О.Поляновська [27] пропонує у загальноосвітній школі-інтернаті створити такі соціально-педагогічні умови, як: підвищення почуття соціальної відповідальності та самоконтролю з боку учнів; захищеність дітей від усіх форм недбалого ставлення, жорстокості, експлуатації, надання дітям вільного доступу до інформації, яка сприятиме їх розвитку тощо.

Процес реалізації та характеристики педагогічних умов ефективності правового виховання юнаків-старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів, на думку В. Загревої, має включати аналіз головних чинників, обставин, що забезпечують ефективність і посилюють результативність виховних впливів [14]. Виходячи з цього, науковиця пропонує створення таких умов:

– збагачення змісту навчально-виховного процесу правовими поняттями, ідеями, теоріями, проблемами, знання про які сприяють формуванню правової культури особистості дитини-сироти;

– науково-дослідницька робота старшокласників, яка може здійснюватися шляхом їх участі у науково-дослідницьких конкурсах та науково-технічних роботах;

– урахування специфіки виховного процесу в порівнянні з навчальним процесом.

Досліджуючи проблему правового виховання учнів 5-6 класів у навчально-виховному процесі шкіл-інтернатів, О. Хоптяна [46] рекомендує організувати правовиховну діяльність з урахуванням організаційних та психолого-педагогічних умов, зокрема: науково-методичного забезпечення процесу правового виховання, набуття педагогами необхідних знань і вмінь; демократизації, відкритості процесу виховання; опори на діагностування, здійснення науково обґрунтованого прогнозування, планування, організації, координації діяльності учасників навчально-виховного процесу; забезпечення позитивної мотивації педагогів і вихованців до реалізації спільної мети взаємодії та ін.

Враховуючи теоретико-методологічні дослідження даної проблематики різних науковців і виходячи з предмета нашого дослідження, ми пропонуємо визначені нами соціально-педагогічні умови правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті.

Отже, ефективність процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку, на нашу думку, забезпечується такими соціально-педагогічними умовами:

1. Створення в загальноосвітній школі-інтернаті соціально-виховного середовища як дієвого простору для організації процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку.

2. Формування у підлітків-сиріт мотивації до правової соціалізації, правових знань, правосвідомості та соціально-правової активності у поведінці шляхом розробки та запровадження соціально-педагогічної програми "Школа правової соціалізації".

3. Упровадження в загальноосвітній школі-інтернаті форм і методів правової соціалізації як основи ставлення дітей-сиріт підліткового віку до правової системи та орієнтиру для подальшого життя в соціумі.

4. Використання особистісно зорієнтованого підходу зі спрямованістю на особистість дитини-сироти підліткового віку як суб'єкта правової соціалізації.

Єдність соціально-педагогічних умов у тісному поєднанні з обґрунтованими завданнями, принципами, функціями, напрямками, компонентами, критеріями, показниками складають системоутворюючу структуру діяльності соціального педагога з правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку у загальноосвітній школі-інтернаті.

Наша модель формування правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку передбачає три змістових етапи її реалізації: діагностичний, формувальний та контрольний.

Діагностичний етап передбачає вивчення мотиваційно-правової, когнітивно-правової та регулятивно-правової сфери підлітків. Діагностична робота здійснюється за допомогою використання таких методів: спостереження, бесіда, анкетування, тестування, опитування, аналіз продуктів діяльності тощо.

Формувальний етап включає в себе впровадження та реалізацію інтерактивних методів і соціокультурних заходів правової соціалізації підлітків в умовах виховної системи загальноосвітньої школи-інтернату. На цьому етапі здійснюється залучення підлітків до активних форм виховної, соціально-правової діяльності, інформаційно-консультативна робота з педагогами з питань правової соціалізації дітей.

Контрольний етап передбачає аналіз та перевірку ефективності реалізованої моделі формування правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі інтернаті.

Кожен із визначених етапів моделі формування правової соціалізації дітей-сиріт реалізується через відповідні форми та методи, що лежать в основі діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі-інтернаті.

Метод у загальному розумінні – це систематизована сукупність кроків, що потрібно здійснити для виконання певного завдання, досягнення мети; сукупність певних правил, прийомів, норм пізнання та дій [12]. Методи правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку ми розглядаємо як сукупність прийомів та способів, що використовуються з метою формування правових знань, правосвідомості та правової поведінки підлітків в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Ефективність процесу правової соціалізації багато в чому залежить від багатогранності використання методів. Із пріоритетних методів впровадження моделі з формування правової соціалізації підлітків-сиріт ми пропонуємо такі [12; 30; 42; 43]:

1. Методи формування правосвідомості особистості дитини-сироти (перекопування, розповідь, пояснення, приклад). Особливістю цих методів є те, що вони мають два аспекти: психологічний (розуміння понять, суджень, оцінка явища підлітками, власні переконання) та соціально-педагогічний, який різниться за змістом інформаційного характеру та за формою організації (індивідуальна, групова, фронтальна).

2. Методи організації діяльності дітей-сиріт і формування досвіду правової поведінки, які включають: педагогічну вимогу (конкретне завдання для підлітка, щоб виявити його ставлення до соціально-правової дійсності, вміння знайти нестандартне рішення у процесі виконання правових завдань); громадську думку – (думка колективу групи, що впливає на формування правових або неправових поглядів дитини-сироти підліткового віку); привчання – (метод, який дозволяє соціальному педагогу через систему відповідних вправ виробити звички позитивної правової поведінки підлітка); створення соціально-педагогічних ситуацій (наявність таких ситуацій, в яких проявляються позитивні або негативні погляди та поведінка дітей-сиріт підліткового віку).

3. Методи стимулювання поведінки учня. До цієї групи належать методи заохочення дітей-сиріт до правової діяльності (похвала, схвалення, підбадьорювання, змагання).

4. Методи самовиховання (самоаналіз, самоконтроль, самонаказ, самонавіювання), які спрямовані на формування дитини-сироти вміння ставити перед собою певне правове завдання у процесі правової соціалізації, мати внутрішнє бажання його виконувати та усвідомлення необхідності його виконання; аналізувати та контролювати себе й оцінювати результати виконання поставленого завдання.

При організації процесу правової соціалізації у школі-інтернаті можна також використовувати такі методи [43]: інформаційні (розповідь, демонстрація, консультація), операційні (алгоритм, відеоконфронтація, "роби як я", самокритика), пошукові (аналіз конкретних ситуацій, група шуму, ділова корзина), методи

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

самостійної роботи (слухання, читання, аналіз науково-методичної роботи).

Під формами соціально-педагогічної роботи з правової соціалізації [33], в рамках нашого дослідження розуміються варіанти організації взаємодії соціального педагога з дітьми-сиротами підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті, що спрямовані на оптимізацію процесу правової соціалізації підлітків.

Основними формами роботи з правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті ми визначили такі: бесіда-діалог ("Перші кроки до правової соціалізації", "Я щасливий, коли...", "Життя з правами і без прав", "Закони для підлітків", "Куди звернутись по правову допомогу", "Правила безпечної поведінки", "Спілкуючись з повагою"), вечір запитань і відповідей ("Закон і здоров'я підлітків", "Законодавство України", "Освітні, сімейні, медичні обов'язки підлітків", "Суспільство і право", "Як захистити власні права"), гра-конкурс ("Декларація наших прав", "Законодавчі змагання", "Знаємо свої права та реалізуємо їх", "Зроби своє життя кращим", "Мій погляд", "Мої права – наші права", "Хто порушив закон?", "Честь, гідність, повага"), дискусійні години ("Гарний вчинок щодня", "Моє життя", "Мої права", "Моя активність та правова соціалізація", "Права в школі і поза нею", "Правові наслідки моїх дій"), кінолекторій ("Моя Україна", "Підліток і вулиця", "Солдати правопорядку"), книжкова виставка ("Незнання закону не звільняє від відповідальності", "Права дітей-сиріт", "Права підлітків", "Символи української державності"), круглий стіл ("Права дитини в країні", "Товариські слухання"), міні-театр ("Мої права у різних сферах життя", "Права усім – обов'язки кожному", "Правова галактика", "Хочу, можу зроблю – право я люблю"), правова вікторина ("Абетка правової чемності", "Відповідальність у законах", "Моя правова поведінка", "Правовий світ"), творча акція ("Досягаємо успіхів разом", "Конституція школи", "Малюнок права", "Банк правових ідей"), тренінги "Вчимо Закони", "Держава – гарантія дитинства", "Наше майбутнє у наших руках", "Обов'язкова поведінка підлітків", "Правова веселка", "Регулятори суспільного життя", "Шкільні права", "Я відповідаю за свої дії"), турнір правознавців ("Закони мого життя", "Правові обрії", "Правові роздуми", "Я знаю закон").

Окрім форм та методів, ми визначили засоби правової соціалізації підлітків, які є, на нашу думку, дієвими в розрізі нашого дослідження. Взагалі засоби соціально-педагогічної діяльності з правової соціалізації дітей-сиріт розглядаються нами як сукупність інформаційних, матеріальних, інтелектуальних ресурсів, що використовуються задля досягнення мети.

До інформаційних засобів ми віднесли правові документи (закони, конвенції, декларації тощо), що представляють законодавче забезпечення правової соціалізації підлітків; навчальні посібники та методичні рекомендації для соціальних педагогів; статті у періодичній літературі, засобах масової інформації, що висвітлюють юридичні питання; освітні стандарти, навчальні та виховні програми загальноосвітніх шкіл-інтернатів тощо.

Інтелектуальні засоби представлені передусім педагогічною майстерністю, цілеспрямованістю, досвідом, компетентністю суб'єктів освітнього процесу (соціальних педагогів, вихователів, адміністрації шкіл-інтернатів, спеціалістів відділів у справах дітей та ін.).

Матеріальні охоплюють наочні, розвивально-технічні засоби, побутові умови загальноосвітніх шкіл-інтернатів, що уможливають процес правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку.

Вибір методів, форм, засобів правової соціалізації підлітків обумовлений тим, що вони адекватні специфіці правової соціалізації дітей-сиріт саме підліткового віку та спрямовані на максимальний розвиток інформаційно-пізнавальних, морально-поведінкових мотивів, базових соціально-правових знань, правової самоосвіти та активної правопозиції підлітків. Водночас, використання форм та методів може варіюватися в залежності від умов правової соціалізації, що створені у навчально-виховному процесі школи-інтернату.

Результатом діяльності соціального педагога з реалізації моделі є високий рівень правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті.

Запропонована теоретична модель є певною структурою, в якій усі вищезазначені елементи розташовуються у певній послідовності та ієрархічності. Реалізація даної моделі дозволить систематизувати та вдосконалити діяльність соціальних педагогів із правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. Будь-яка заміна, недодержання або дія з

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

переміщення будь-якого елемента може призвести до порушення визначеної структури моделі та процесу правової соціалізації підлітків загалом.

У процесі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку важлива роль відводиться соціальному педагогу школи-інтернату. Саме від його цілеспрямованої та ретельної роботи буде залежати ефективність реалізації обраної моделі, організаційно-методичного забезпечення в системі соціально-педагогічної, правової діяльності. Окрім вибору форм, методів, засобів, особлива увага має бути спрямована на створення оптимальних умов для правової соціалізації, правового розвитку підлітків, їх правового самовизначення, самореалізації та самоствердження, на формування доброзичливого співвідношення між суб'єктами виховного впливу, що досягається шляхом взаємодії у системі творчої, значущої, цікавої діяльності підлітків.

У ході реалізації соціально-педагогічної моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті слід враховувати концепцію "поведінкового поля" соціалізації дитини, що має певні межі [33]. Межі встановлюються у ході освітньої діяльності самими педагогами, однак, якщо таких меж немає, дитина сама інтуїтивно встановлює межі дозволеного. Визначити чіткі межі схвалюваної правової поведінки дитини-сироти підліткового віку в її поведінковому полі виявляється досить складно.

На основі аналізу наукової літератури (В. Водник, В. Загрева, Ю. Золотарьова, Г. Климова, Н. Осипова, О. Сердюк) ми визначили соціально-педагогічне поле правової соціалізації дітей-сиріт як одного з доцільних шляхів організації роботи з правової соціалізації підлітків у загальноосвітній школі-інтернаті. Взагалі поле правової соціалізації – це сукупність суспільно-правових умов, в які включена особистість, а також упорядкована система законодавчого забезпечення правової соціалізації підлітків, що представлена нормативно-правовими актами та зовнішніми чинниками, що впливають на правову соціалізацію дітей-сиріт у загальноосвітній школі-інтернаті [34]. Побудова структури поля правової соціалізації обумовлюється такими чинниками:

- погляд на суспільно-правові відносини як систему, що побудована ієрархічно;
- кожний рівень структури поля залежить від законодавчого забезпечення, яке лежить в основі організації процесу правової

соціалізації особистості дитини-сироти підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті;

– визнання суспільних відносин як явища, що визначає зміст не тільки поля правової соціалізації, але й правових вимог, відносно яких соціалізація відбувається.

Визначення та аналіз поля правової соціалізації особистості складає основу не лише методології дослідження, але й практичних аспектів правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Отже, соціально-педагогічне поле правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті включає в себе такі підсистеми:

– права особистість дитини-сироти підліткового віку як суб'єкта педагогічної взаємодії;

– соціально-педагогічні умови, спрямовані на підвищення ефективності процесу правової соціалізації дітей-сиріт в загальноосвітній школі-інтернаті;

– правові документи, що забезпечують ефективність правової соціалізації підлітків;

– зовнішні соціальні інститути правової соціалізації особистості;

– морально-правові вимоги суспільства;

– характер соціально-правових відносин у суспільстві;

– професійна діяльність соціального педагога з правової соціалізації підлітків в загальноосвітній школі-інтернаті.

У центрі поля правової соціалізації права особистість дитини-сироти підліткового віку як суб'єкт педагогічної взаємодії. Дитина-сирота підліткового віку, яка має сформовані вміння відстоювати свої права і свободи, усвідомлює власну соціальну відповідальність, вміє конструктивно взаємодіяти в соціумі, опанувавши соціально-правові установки держави, характеризується як права особистість. Саме права особистість дитини-сироти може бути сформована не інакше, як під час педагогічної взаємодії, що є умовою ефективної організації процесу правової соціалізації підлітків.

Проблема педагогічної взаємодії у науковій літературі (Т. Алексєнко, Ю. Жданович, М. Подберезський) розглядається передусім у контексті зв'язку суб'єктів освіти, внаслідок якого

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

спостерігаються кількісні та якісні зміни властивостей і станів. Педагогічна взаємодія у процесі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку має низку специфічних особливостей до яких було віднесено:

- детермінованість процесу педагогічної взаємодії соціоправовою й освітньою ситуаціями;
- взаємозв'язок соціально-педагогічних, психологічних і правових підходів до процесу правової соціалізації особистості дитини-сироти;
- послідовність та безперервність правової соціалізації;
- спрямованість правової соціалізації на передавання правових знань, умінь, суспільного досвіду від соціального педагога до дитини-сироти під час педагогічної взаємодії;
- необхідність створення соціально-правових умов для самоактуалізації й самореалізації дитини-сироти як суб'єкта педагогічної взаємодії [26].

Педагогічна взаємодія при суб'єкт-суб'єктному зв'язку між дитиною-сиротою та соціальним педагогом, на нашу думку, реалізується передусім у співтворчості, діалогічних формах роботи, що сприяє формуванню почуття взаємної відповідальності за ефективне виконання завдань правової соціалізації. У ході соціально-педагогічної взаємодії відбувається взаємовплив одне на одного в процесі правової соціалізації, реалізація спільних інтересів, розв'язання правових проблем, на основі взаємної поінформованості, узгодженості дій, взаємодопомоги, відповідальності [32].

Проте саме ефективність налагодження та підтримання зв'язку під час педагогічної взаємодії у процесі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку залежить від професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату.

На наш погляд, базовим елементом у структурі поля правової соціалізації підлітків-сиріт є відповідна професійна діяльність соціального педагога в загальноосвітній школі-інтернаті.

Проблема професійної діяльності соціального педагога з правової соціалізації, на думку І. Ковчиної [18], включає два аспекти:

- особистісна підготовка до виконання освітньо-правових функцій;
- володіння як основними професійними, прикладними вміннями соціально-правової діяльності, так і засобами педагогічної дії.

У свою чергу особистісна підготовка соціального педагога проявляється у провідних якостях, якими має володіти спеціаліст з правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. Серед них:

– високий професіоналізм, компетентність у різноманітних правових проблемах, високий рівень загальної правової культури, володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.;

– доброта, любов до дітей-сиріт, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, здатність до співпереживання, емпатія, альтруїзм;

– спрямованість дій, учинків на забезпечення соціального благополуччя, ефективної правової соціалізації підлітків-сиріт;

– комунікабельність, вміння правильно зрозуміти підлітка і поставити себе на його місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, спроможність підтримати і стимулювати дитину-сироту у правовому розвитку, вміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [11].

Окрім зазначених якостей, нам вважається доцільним зазначити професійні знання та вміння соціального педагога, що необхідні йому для ефективної організації процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. До таких, на нашу думку, належать:

1. Знання теоретико-методологічних основ правової соціалізації, зокрема її сутності, змісту, структури, механізмів, напрямків, принципів, функцій.

– знання та вміння аналізувати законодавчу базу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті;

– вміння добирати та використовувати діагностичні матеріали з метою виявлення реального стану правової соціалізації підлітків-сиріт;

– вміння використовувати найефективніші форми, методи та засоби з правової соціалізації;

– вміння створювати соціально-педагогічні умови правової соціалізації дітей-сиріт у школі-інтернаті;

– вміння проводити профілактичну роботу у напрямку попередження виникнення негативної правової соціалізації у дітей-сиріт або подолання її наслідків;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

- вміння залучати до співпраці у питаннях правової соціалізації підлітків школи-інтернату зовнішні суспільні інститути;
- вміння враховувати у процесі правової соціалізації підлітків-сиріт морально-правові вимоги суспільства та характер соціально-правових відносин у ньому.

З метою підвищення рівня професійної діяльності соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів необхідним постає питання щодо науково-методичного забезпечення їх діяльності з правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку як необхідної умови ефективності та оптимізації цього процесу.

Важливим рівнем поля правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку виступають соціально-педагогічні умови, що є важливими елементами у забезпеченні ефективності організації процесу правової соціалізації в загальноосвітній школі-інтернаті. Професійна діяльність соціального педагога, на нашу думку, має бути спрямована на забезпечення процесу правової соціалізації в межах вищезазначених соціально-педагогічних умов, а саме: наявність виховного середовища як дієвого простору для організації процесу правової соціалізації дітей-сиріт, форм і методів формування правової соціалізації дітей-сиріт, соціально-педагогічної програми "Школа правової соціалізації".

Окрім створення соціально-педагогічних умов, позитивна результативність процесу правової соціалізації підлітків-сиріт має також досягатися за рахунок її законодавчого забезпечення, що є наступним структурним рівнем поля правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті.

Законодавчі документи забезпечують ефективність правової соціалізації підлітків та встановлюють межі прав, свобод, обов'язків, відповідальності дітей-сиріт. Законодавча база правової соціалізації включає актуальні міжнародні правові документи (Конвенція про права дитини, Європейська конвенція про здійснення прав дітей, Конвенція про контакт з дітьми, Європейська конвенція про усиновлення дітей тощо) та чинне законодавство України (Конституція України, Закони "Про охорону дитинства", "Про освіту", "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" та ін.). Використання положень законів дасть змогу встановити сукупність та обсяг правових знань підлітків, що є основою у процесі

правової соціалізації та необхідним чинником для успішної інтеграції в різні структури суспільної організації, до правової системи та суспільства взагалі.

Наступними рівнями соціально-педагогічного поля правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті є зовнішні соціальні інститути правової соціалізації особистості, морально-правові вимоги суспільства і характер соціально-правових відносин у суспільстві.

Зовнішні соціальні інститути правової соціалізації підлітків – це передусім інститути, що представлені конкретними соціальними групами та установами. Вони в свою чергу створюють соціально-педагогічні умови, в яких дитина-сирота долучається до системи правових норм, цінностей, соціальних зв'язків.

Соціальні інститути – це відносно стійкі типи та форми соціальної практики, посередництвом якої забезпечуються відповідні зв'язки і відношення, що необхідні для організації процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. До таких інститутів відносяться як сама школа-інтернат та інші освітні установи, так і сім'я, державні і неформальні організації, засоби масової інформації тощо. Їхня діяльність у межах правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку спрямована передусім на встановлення комплексу морально-правових вимог, установок, що регулюють правові аспекти суспільного життя, на визначення характеру соціально-правових відносин у суспільстві, що уможливають інтеграцію особистості підлітка у ціннісно-правову структуру суспільства [32].

Ефективність процесу правової соціалізації, на наш погляд, буде досягнута при реалізації в загальноосвітній школі-інтернаті моделі правової соціалізації дітей-сиріт. Нерозривна єдність моделі правової соціалізації та соціально-педагогічного поля правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку обумовлюється взаємозв'язком їхніх системоутворюючих елементів та рівнів. Так, без додержання та реалізації цих структур (завдань, напрямків, принципів, функцій, форм, методів, засобів) неможливий процес створення соціально-педагогічних умов правової соціалізації та досягнення результату обґрунтованої моделі.

Моделювання процесу правової соціалізації на основі положень системного, культурологічного, діяльнісного,

особистісного та полісуб'єктного підходів, з дотриманням системи стрижневих компонентів моделі дозволить відтворити та експериментально вивчити предмет нашого дослідження – соціально-педагогічні умови процесу правової соціалізації, що в свою чергу призведе до цілеспрямування та систематизації діяльності з оптимізації процесу правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в умовах функціонування виховної системи загальноосвітньої школи-інтернату.

Отже, аналіз теоретико-методологічних засад процесу правової соціалізації особистості дозволяє стверджувати, що зазначена проблема актуалізується у системі гуманітарних наук, зокрема соціальної філософії, психології, соціології, правознавстві, соціальної педагогіці. Теоретичний аналіз різних концептуальних підходів зазначених наук дозволив виявити сутність правової соціалізації як комплексного багатогранного процесу, що полягає в поетапній інтеграції особистості в систему правовідносин суспільства у ході її соціально-правового становлення та розвитку у правовій сфері. Зміст правової соціалізації полягає у формуванні правових установок і ціннісно-правових орієнтацій, у включенні особистості до правового простору, засвоєнні нею соціально-правового досвіду, оволодінні правовою культурою суспільства, у формуванні особистості з відповідним рівнем правової свідомості та правової поведінки. На основі аналізу теоретико-методологічних положень у контексті дослідження було обґрунтовано та уточнено поняття "правова соціалізація особистості", яке запропоновано в такому формулюванні – це складне, поетапне включення особистості до соціально-правової сфери суспільства, у процесі якого відбувається систематичне оволодіння соціально-правовими знаннями та вміннями активно використовувати їх у процесі самостійної життєдіяльності у соціумі.

Список використаних джерел

1. Александрова С. Н. Формирование правовой культуры у учащихся в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Александрова Светлана Николаевна. – Чебоксары, 2008. – 179 с.
2. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 4. – С. 5–15.

3. Бугера О. І. Проблеми використання засобів масової інформації для запобігання злочинів серед неповнолітніх : дис. ... кандидата юрид. наук : 12.00.08 / Олена Іванівна Бугера. – К., 2006. – 208 с.

4. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. Г. Видра. – К. : ЦУЛ, 2011. – 112 с.

5. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

6. Власенко В. П. Теоретичні засади розуміння правової соціалізації індивіда [Електронний ресурс] / В. П. Власенко // Український юридичний портал. – Режим доступу : <http://radnuk.info/statti>

7. Ганзенко О. О. Формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави Україна : дис. ... кандидата юрид. наук : 12.00.01 / Олександр Олександрович Ганзенко. – Запоріжжя, 2002. – 198 с.

8. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. – 278 с.

9. Дідук І. Становлення правової свідомості особистості в сучасних соціокультурних умовах [Електронний ресурс] / Інна Дідук // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua>.

10. Дубровський В. Ф. Педагогические условия формирования правовой культуры старшеклассников : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Валерий Федорович Дубровский. – К., 1997. – 211 с.

11. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навчальний посібник для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.

12. Заверико Н. В. Технології соціально-педагогічної діяльності : навчальний посібник для студентів напряму підготовки "Соціальна педагогіка" / Н. В. Заверико, Ю. Р. Мацкевич. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. – 124 с.

13. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

14. Загрева В. Я. Правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Валентина Ярославівна Загрева. – К., 2002. – 193 с.

15. Зарічна О. В. Формування готовності майбутніх учителів до діалогічного спілкування з учнями у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Олена Василівна Зарічна. – Вінниця, 2010. – 255 с.

16. Казурова О. Ю. Правовая социализация студенческой молодежи в условиях современного российского общества : дис. ... кандидата социол. наук : 22.00.04 / Ольга Юрьевна Казурова. – Волгоград, 2006 – 190 с.

17. Ковчина І. М. Теорія та практика підготовки майбутніх соціальних педагогів до соціально-правової діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ірина Михайлівна Ковчина. – К., 2008. – 383 с.

18. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи / І. М. Ковчина. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 373 с.

19. Конощенко С. В. Соціальна дезадаптація вихованців як науковий феномен / С. В. Конощенко, Н. А. Конощенко // Вісник ЛНУ імені Т. Шевченка. – Луганськ : Вид-во Державного закладу "Луганський національний університет ім. Т. Шевченка", 2012. – № 7 (242). – Ч. II. – С. 30–34.

20. Кузнецов Ю. В. Правовая социализация молодежи как фактор развития гражданского общества / Ю. В. Кузнецов, И. Ю. Салмина // Вестник МГТУ. – 2010. – Том 13. – № 2. – С. 431–438.

21. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.

22. Міщук Л. І. Принципи побудови та функціонування рефлексивного середовища як важливого фактору професійного самовизначення у підготовці соціального педагога / Л. І. Міщук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів : Вид-во Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка, 2012. – Випуск 96. – С. 33–34.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

23. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : [підручник: у 2 кн.] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – Кн. 1. Соціальна психологія особистості і спілкування. – 2004. – 576 с.

24. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навчальний посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.

25. Петрочко Ж. В. Суб'єкт-суб'єктні відносини у процесі правової соціалізації / Ж. В. Петрочко // Соціалізація особистості : збірник наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Том XXX. – С. 12–25.

26. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". – Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля, 2011. – № 2 (2). – С. 31–35.

27. Поляновська О. Р. Соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку в навчально-виховних закладах інтернатного типу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Ольга Романівна Поляновська. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 185 с.

28. Пометун О. І. Кроки до демократії : уроки громадянської освіти / О. І. Пометун, Т. О. Ремех, Е. Ламах ; за ред. О. І. Пометун. – К. : АПН України, 2001. – 128 с.

29. Пометун О. І. Практичне право : навчальний посібник для 8(9) класу середніх загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Пометун, Т. О. Ремех, І. М. Гейко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Генеза, 2001. – 168 с.

30. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології : навчально-методичний посібник / Г. І. Сорока. – Х. : Ранок, 2002. – 128 с.

31. Сохан І. О. Психологічні особливості морально-правової соціалізації студентів : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.05 / Ірина Олександрівна Сохан. – К., 2010. – 171 с.

32. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.

33. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 365 с.

34. Соціологія права : навчальний посібник / В. Д. Воднік, Ю. І. Золотарьова, Г. П. Клімова ; за ред. Н. П. Осипові. – Х. : Право, 2007. – 232 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

35. Соціологія права : [навчальний посібник] / [О. М. Джужа, І. Г. Кириченко, В. С. Ковальський, С. М. Корецький ; за заг. ред. О. М. Джужа]. – К. : Юрінком Інтер, 2004. – 288 с.

36. Соціологія права : підручник / [М. І. Панов, Н. П. Осипова, Л. М. Герасіна та ін. ; за ред. Н. П. Осипової]. – К. : Концерн "Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 276 с.

37. Соціологія права : навчальний посібник / [В. Д. Воднік, Ю. І. Золотарьова, Г. П. Клімова та ін. ; за ред. Н. П. Осипової]. – Х. : Право, 2007. – 232 с.

38. Соціологія : підручник / [Н. П. Осипова, В. Д. Воднік, Г. П. Клімова та ін. ; за ред. Н. П. Осипової]. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.

39. Степанов О. В. Социология права : учебное пособие / О. В. Степанов, П. С. Самыгин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 285 с.

40. Суслова О. Кроки до права : методичний посібник для державних соціальних служб та громадських організацій, що працюють з підлітками і для підлітків / О. Суслова, О. Семіколенова, О. Пометун. – К. : АПН України, 2001. – 178 с.

41. Теория государства и права : учебник / под ред. В. М. Корельского, В. Д. Первалова. – М. : Инфра-М, 2002. – 616 с.

42. Фіцула М. М. Відхилення у поведінці неповнолітніх : шляхи їх попередження та подолання / М. М. Фіцула, І. І. Парфанович. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 432 с.

43. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

44. Хмелевской С. И. Психологические условия правовой социализации старших школьников : дисс. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Сергей Ильич Хмелевской. – Курск, 2003. – 193 с.

45. Хоптяна О. В. Правове виховання учнів 5-6 класів у навчально-виховному процесі шкіл-інтернатів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Олена Володимирівна Хоптяна. – К., 2009. – 176 с.

46. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Надія Миколаївна Чернуха. – Луганськ, 2008. – 423 с.

47. Швачка В. Ю. Правова соціалізація особи в сучасних умовах : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / В. Ю. Швачка. – К., 2008. – 198 с.

4.3. Теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної роботи з формування суспільно-нормативної поведінки членів творчих неформальних молодіжних об'єднань

Наша сучасність характеризується загостренням багатьох соціально-економічних суперечностей, нестійкістю та різноманітністю орієнтації і установок особистості. Це вносить у життя певну напруженість та викликає появу негативних тенденцій у процесі соціалізації підростаючого покоління.

Актуальна проблема створення належних умов для інтелектуального, культурного та фізичного розвитку молоді розв'язується на державному рівні, зокрема у Декларації "Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні" (1992р.); Указі президента України "Про Національну раду з питань становлення та розвитку молоді" (2009р.); Законах України: "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" (1993р.) та ін. Однак, не зважаючи на це сьогодні в Україні відсутня чітка молодіжна політика, яка б передбачала позитивну соціалізацію особистості. Активна робота з молоддю майже не проводиться, а її організація, здебільшого, носить формальний характер.

Так, однією з проблем є нескоординованість освітньо-виховної, культурно-дозвілєвої та організаційно-масової діяльності в молодіжному середовищі, відірваність її від інтересів молодих людей. Не відчувачи взаєморозуміння, не маючи умов для самовираження в соціально-позитивних організаціях, певна частина молоді стає членами різних неформальних об'єднань. Вони відображають специфічні норми, звичаї, систему цінностей. Але в суспільстві існують певні загальноприйняті правила, норми, за якими його члени мусять існувати. Кожен має бути правослухняною особистістю і продукувати таку поведінку, яка б відповідала соціальним вимогам. Участь молоді у неформальних об'єднаннях ускладнює процес її соціалізації. Це змушує по-новому підходити до проблем молодіжного руху і вимагає тісної інтеграції різних наук (педагогіки, психології, соціології, філософії тощо) з метою вивчення теоретичних і прикладних проблем соціалізації молоді у неформальних молодіжних об'єднаннях. Значне місце в цих дослідженнях посідає соціальна педагогіка.

Проблема виникнення та діяльності молодіжних об'єднань різного спрямування є досить новою для науковців. Проте вже є вивченими різні її сторони.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Вагомий внесок у розвиток знань із проблем та основних тенденцій формування дитячо-молодіжних організацій та об'єднань в Україні й різноманітних його аспектів на місцевому рівні з урахуванням регіонального компонента зробили О. Безпалько, А. Булавін, М. Головатий, В. Головенько, Н. Дупак, К. Журба, Н. Заверико, А. Корнієвський, М. Ковальчук, М. Окаринський, Р. Охрімчук, В. Прилуцький, М. Рожков, А. Трапер, Я. Цехмістер, А. Ходирев та інші.

Вивчення саме неформальних молодіжних об'єднань є відносно новою проблемою вітчизняних гуманітарних наук, навколо якої ведуться інтенсивно пошуки. За останні роки здійснено низку досліджень, що розкривають естетичні (Е. Раманаускайте), соціологічні (Д. Петров), соціально-управлінські (Г. Іващенко), соціально-психологічні (Л. Шабанов) аспекти цього соціокультурного феномена.

Питання історії виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об'єднань розглядали М. Малютін, Д. Ольшанський, В. Лісовський, А. Яковлев, Ф. Штибіц та ін. Дослідженням причин зростання чисельності неформальних груп займалися такі науковці, як В. Куликов, Т. Шешокін, І. Ільїнський. У працях І. Башкатова, С. Гунько, Л. Завацької, І. Зверевої, Л. Кобилянської, О. Карпенко, С. Косарецької, С. Левікової, О. Лісовця, Д. Ольшанського, О. Панагушиної, С. Харченко, С. Чернети та інших досить повно вивчено окремі різновиди неформальних об'єднань, процеси їх становлення, взаємодії з соціальними інститутами і формами суспільної свідомості, технології роботи соціального педагога з учнями-членами неформальних підліткових груп.

Аналітичний огляд джерельної бази дає підстави для констатації того, що українські і зарубіжні вчені зібрали велику кількість фактичного і теоретичного матеріалу, який стосується проблематики дослідження. Зацікавленість нею значно зростає на межі двох тисячоліть. Так, питання соціальної профілактики поведінки неповнолітніх як комплексу охоронно-захисних заходів відображено у дослідженнях С. Беличевої та В. Фокіна, А. Захарова, К. Ігошева та І. Шмарова, Д. Колесова, С. Косарецької та ін. С. Алексєєв розробив методіку перевиховання важких підлітків в умовах тимчасового колективу. Діяльність державних органів і

громадських організацій щодо поліпшення умов проведення дозвілля та індивідуально-профілактичної роботи з неповнолітніми за місцем проживання досліджував В. Єрмаков. Система педагогічної роботи з підлітками із неформальних об'єднань в освітніх установах вивчалась С. Нечаєвим. Зокрема, він розробив педагогічну модель роботи вчителя, класного керівника, соціального педагога, педагога-психолога з підлітками із неформальних молодіжних об'єднань в умовах освітнього закладу із залученням ресурсів сім'ї з метою їх інтеграції в соціум.

При очевидному розмаїтті досліджень, присвячених розробці превентивних і корекційних заходів щодо подолання негативних тенденцій у середовищі учнівської молоді, залишається низка невисвітлених питань. Так, на сьогоднішній день вітчизняною педагогікою не розроблена цілісна концепція виховання молоді творчих неформальних об'єднань. Специфіка цієї роботи має характеризуватись не радикально корекційними заходами (роз'єднання, заборона діяльності, каральні дії тощо), а стимулюванням або підтримкою соціально спрямованої творчої діяльності неформальних молодіжних об'єднань у процесі їх соціалізації.

Педагогічна наука розглядає соціалізацію як систему виховання, розвитку, самовизначення та становлення особистості у певному соціумі (Г. Авер'янова, Н. Дембицька, А. Капська, А. Мудрик, В. Москаленко та ін.). Процес соціалізації особистості відбувається впродовж усього життя під дією певних факторів: сім'ї, школи, позашкільних установ, засобів масової інформації, груп однолітків тощо, які відповідно й зумовлюють такі види соціалізації:

- відносно соціально контрольовану соціалізацію (виховання) – сплановане створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку індивіда;
- стихійну соціалізацію індивіда у взаємодії і під впливом об'єктивних обставин життя соціального середовища, зміст, характер і результати якої визначаються соціокультурними реаліями [30, с. 26-27].

Саме стихійна соціалізація є найбільш властивою для юнацького віку, який в силу індивідуально-психологічних особливостей особистісного становлення є стрижневим у соціалізації людини. Як зазначає С. Чернета, одним із важливих факторів стихійної соціалізації молоді є неформальні молодіжні об'єднання, в

які вони добровільно входять з метою самовираження та самоствердження на основі спільних інтересів та потреб спілкування [45, с. 34].

Сьогодні поняття "неформали" є широко вживаним у буденному житті. У громадській думці поняття "неформали" асоціюється з розпливчастим визначенням молодіжного об'єднання, що конфліктує з суспільством. На думку О. Лісовця, для традиційно орієнтованої частини суспільства "неформали" є незвичайною і незрозумілою молоддю, якій властиві неформалізм, нонконформізм, конфлікти із суспільством, претензії на нетрадиційні для старшого покоління життєві орієнтири [23, с. 200].

У Російській педагогічній енциклопедії поняття "неформальні молодіжні об'єднання" визначається як "соціальні групи з різною громадською орієнтацією" [38, с. 44], єдина загальна характеристика яких – відсутність офіційної реєстрації. У соціології неформальні об'єднання – це різновид самодіяльних об'єднань, що спрямовані на забезпечення міжособистісного спілкування та задоволення соціально-психологічних потреб [2, с. 36]. У соціально-педагогічній літературі (О. Безпалько [5], М. Галагузова [40], А. Капська [15], А. Мудрик [30] та ін.) неформальні об'єднання тлумачаться, з одного боку, як групи чи об'єднання людей, домінантою поведінкою яких є неформальне (тобто близьке, довірче) спілкування один з одним, а з іншого – масові рухи і групи, які виступають проти стагнації і бюрократизму, висувають і реалізують пропозиції, альтернативні офіційним суспільним і державним органам та організаціям. Зокрема, у працях М. Ярмаченка неформальні об'єднання розглядаються як "соціальні групи з різною суспільною орієнтацією" [47, с. 340].

Низка німецьких дослідників (Д. Дамм, В. Шелд, Ф. Штіммер та ін.) характеризують молодіжні об'єднання як групи, де здійснюється добровільна взаємодія їх членів за інтересами, де реалізується їхня активність, здійснюється соціалізація [13].

У найбільш загальному вигляді поняття "неформальні об'єднання" охоплює абсолютно різні за віком, способом організації, ідейною спрямованістю і змістом діяльності групи. Це і дворові спільноти, і групи за інтересами, способом спілкування. У цьому найширшому понятті "неформальне" означає, що знаходиться поза офіційними структурами.

Одним із більш змістовних, на наш погляд, є визначення О. Лісовця: "неформальне об'єднання – добровільне самодіяльне громадське формування, яке виникає переважно з ініціативи "знизу", діє в інтересах своїх членів незалежно від мети й характеру об'єднання" [23, с. 200].

На сьогодні неформальний рух продовжує розвиватися, трансформуватися і є важливою рушійною силою в молодіжному середовищі. Він характерний для більшості країн світу. За оцінками соціологів, приблизно 25% молоді в Україні належать до різних неформальних груп та об'єднань [4]. І не лише масовість є його ознакою, а й всеохоплюючий вплив на решту молоді, що зумовлює тенденції притягання до групи, де особисті інтереси і світобачення не відповідають загальноприйнятим.

У дослідженнях означеної проблематики (Т. Драгунова [12], А. Коен [49], А. Мудрик [30], Р. Мертон [28] та ін.) існує низка підходів, які пояснюють сутність та причини залучення молоді до неформального об'єднання. Актуальним для нашого дослідження є виділення лише деяких із них, а саме: соціопсихологічного, функціонального та культурологічного підходів.

Представники соціопсихологічного підходу (А. Коен [49], Р. Мертон [28], А. Мудрик [30]), по-перше, пов'язують схильність до ненормативної поведінки в колективній формі з психофізіологічними особливостями юнацького віку, оскільки саме юнацький вік є критичним як у біологічному, психічному, так і в соціальному розвитку людини. Так, результати психолого-педагогічних досліджень (С. Іконнікова [14], Г. Крайг [19], В. Лісовський [22], С. Максименко [25] та ін.) доводять, що для молоді людини притаманні внутрішні протиріччя, невизначеність рівня домагань, сором'язливість, конфліктність, наявність акцентуацій, неадекватність самооцінки, невмотивована агресія, максималізм.

По-друге, формування молодіжних субкультур та механізми залучення до неформальних молодіжних об'єднань розглядаються в контексті соціалізації. На ранньому етапі досліджень акцент робився головним чином на молодь як жертву соціалізації, отже, формування субкультур бачилось скоріш як порушення механізмів соціалізації. У дослідженнях закордонних соціологів причиною створення молодіжних неформальних об'єднань вважається несприятливе

соціально оточення, яке не залишає можливості для нормальної соціалізації.

Досить цікаві результати дає функціональний підхід. На відміну від тих, хто бачить в залученні молоді до неформальних об'єднань соціально-психологічну проблему, його представники Т. Парсонс [35] та Ш. Айзенштадт [1] стверджують, що всі молодіжні об'єднання незважаючи на поведінку, стиль та сленг були, в кінцевому результаті, деякими адаптивними формами. Їх існування допомагає суспільству в цілому досягати стабільності, і з цієї точки зору вони є соціально значущими та позитивними.

З позицій культурологічного підходу до молодіжних об'єднань відносять різні групові об'єднання і явища, що являють собою альтернативні або варіантні форми суспільних чи культурних процесів. Іноді такі групи є своєрідним викликом суспільству, стихійним протестом проти конкретних суспільних явищ, що відображає процес пошуку нових ідеалів. Елементи неформальних поведінкових установок, які С. Мамонтов називає контркультури, завжди присутні в культурі поколінь [26, с. 116]. Контркультура демонструє одвічний конфлікт "батьків" і "дітей", в основі якого переоцінка молоддю суспільних цінностей. Її гострота зумовлена станом суспільства, а також ступенем невідповідності ідеалів і реальності життя. Умови життя в суспільстві створюють передумови для об'єднання молоді в різноманітні групи, рухи, які є чинником, що формує колективну свідомість, відповідальність у цих групах, і загальні поняття про соціально-культурні цінності.

Згідно з поглядами І. Башкатова [4], С. Косарецької [17], Н. Победи [29] та ін., оформлення молодіжних неформальних об'єднань в самостійну соціально-культурну практику і способи самореалізації їх носіїв складалися десятиліттями. У результаті було створено систему, що спеціалізується на тому чи іншому різновиді дозвілля, творчого самовираження і соціальної маніфестації молодіжних культурних рухів, між якими позначилися чітко налагоджені канали комунікації та "розподілу ролей".

Тобто, за такого підходу однією з головних причин виникнення неформальних молодіжних об'єднань є особливості сучасного етапу розвитку суспільства, що зумовили виникнення діяльності молоді, яка спрямована на формування своєї власної культури, що багато в чому відрізняється від офіційної. Цей процес

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

ґрунтується на запереченні існуючої культури, коли нова система цінностей ще не вироблена, тому вона знаходить вираження в образній, емоційно-чуттєвій творчій формі.

Беручи до уваги ці підходи та дослідження (І. Башкатов [4], С. Косарецька [17], А. Медрі [27], Н. Победа [29], О. Лісовець [23] та ін.), основні чинники неформальності ми розподілили на три групи: психолого-педагогічні, соціально-педагогічні та культурологічні (рис. 4.1).



Рисунок 4.1. Чинники виникнення неформальних молодіжних об'єднань

Характерною ознакою психолого-педагогічних чинників виникнення "неформальності" є наслідок природного прагнення людини до об'єднання з іншими, творення стійких форм взаємодії з ними. Друга група чинників – соціально-педагогічних – пов'язана насамперед із проблемами, що виникають у середовищі існування індивіда. Третя група чинників визначається прагненням молоді

створити свою власну нову культуру. Соціологічні дослідження (В. Банах [32], В. Головенько [9], А. Зінченко [32], О. Паламарюк [33] та ін.) дозволяють визначити тенденції безпосередніх зв'язків між загальноосвітнім рівнем учнівської молоді та такою соціальною рисою, як потреба у творчості – один із чинників неформальності.

Виходячи із того, який чинник є головним у приєднанні молоді до неформального об'єднання, можна виділити такі функції неформального молодіжного об'єднання: організаційна, виховна, комунікативна, інформаційна, інструментальна, функції самовизначення та самоствердження.

Організаційна функція пов'язана як із процесом об'єднання молоді на основі спільних інтересів, так і з навчанням молодих людей жити в колективі, порівнюючи свої інтереси з інтересами інших. За допомогою виховної функції у неформальному об'єднанні в процесі спільної діяльності відбувається вплив людини на людину (як позитивний, так і негативний). В об'єднаннях відбувається безпосереднє спілкування один з одним, внаслідок чого особистість збагачується навичками спілкування в колективі, окремій групі, мікрогрупі – це комунікативна функція. Значна частина підлітків шукає задоволення потреби у певній інформації. У цьому випадку об'єднання виконує інформаційну функцію: здійснюється інтенсивний обмін інформацією, яка цікавить членів групи, відбувається обговорення питань, пошук відповідей на запитання. Інші переслідують в об'єднанні свої цілі. В одних – це захист від нападів хлопців з іншої вулиці, в інших – перспектива познайомитись з дівчиною на основі спільних інтересів, наприклад, захоплення технікою, музикою, спортом, модним одягом [45, с. 58]. У цьому разі неформальне молодіжне об'єднання буде виконувати інструментальну функцію.

За М. Лукашевичем, найважливішою в аспекті соціалізації учнівської молоді є функція самовизначення. Для особистості, яка формується, особливу цінність має право на самостійні дії та вчинки. Ця потреба у самостійності та незалежності не завжди повністю задовольняється у формальній організації (класі, школі) [24, с. 55]. Близькою до функції самовизначення особистості, у розумінні А. Медрі, є функція самоствердження, яка полягає в тому, що молода людина шукає у неформальному об'єднанні визнання своєї особи і своєї гідності, поваги до себе. Потреба в самоствердженні особливо

загострюється, якщо повага до молодшої людини у формальному об'єднанні не є достатньою. Самоствердження у неформальних молодіжних об'єднаннях може відбуватися поза соціально значущою діяльністю і призводити до різного роду правопорушень [27, с. 52-72].

На думку З. Сикевич, молодій людині в силу її вікових та психологічних особливостей властиво насамперед, емоційно-чуттєве ставлення до культури [39]. Так, у більш широкому плані контекст культурного життя, культурна атмосфера стають для юнацтва можливістю для емоційної самореалізації і предметом чуттєвого обожнювання. У цьому одна з причин екстремальної, неприпустимої з точки зору суспільних норм поведінки молоді. Усе це є психологічно закономірною рисою молодіжної субкультури, сприйнятою оточуючими як вираження контркультури і свого роду громадський виклик. Пошуки емоційно-морального, з одного боку, і розважального змісту, з іншого, в культурній сфері супроводжуються у молоді явищем групового стереотипу і групової поведінки в межах свого покоління.

Суспільство автоматично заносить представників усіх неформальних молодіжних об'єднань у категорію носіїв девіантної поведінки. Певна логіка в цьому є, але, на наш погляд, слід диференціювати юнаків і дівчат – носіїв традицій молодіжних субкультур і відповідно до цього будувати з ними стосунки і виховну роботу. Для цього необхідно знати історію виникнення, особливості побуту і поведінки представників різних неформальних молодіжних об'єднань.

На думку М. Титля, в кожному неформальному об'єднанні можна побачити складне культурне ціле, дещо значно більше, ніж поверхневі відмінності. Кожна з цих груп являє собою "малу культуру", яка здобуває форми у власній стилістиці, поведінці, мові або слензі, одязі, ритуалах, здатну до творчого розвитку [41]. Англійський науковець Г. Мак-Крекен у своїх дослідженнях наводить приклади бесід із різноманітними групами молоді (готами, панками, емокідами тощо). Він наголошує на тому, що відмінності в одязі, зачісках тощо, тобто зовнішні відмінності, означають відмінності внутрішні, а саме: в цінностях та їх градації.

Різноманітність інтересів, потреб і здібностей молоді обумовлюють широкий спектр діяльності неформальних молодіжних об'єднань. Так, дані соціологічних досліджень дають

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

підставу стверджувати, що інтереси стихійних груп є досить багатоплановим. Якщо 15-20 років тому список таких об'єднань складався з десяти найменувань, то сьогодні йдеться про значну їх кількість (70-200 залежно від регіону). У сучасних теоретичних узагальненнях відзначається, що найбільш численними є групи, які захоплюються сучасними напрямками музики, естрадними співаками, танцями, захистом довкілля, політичними ідеями [15, с. 445].

Загалом неформальні молодіжні об'єднання розрізняються за характером соціальної спрямованості свідомості й поведінки, типом групових цінностей, особливостями проведення дозвілля. Згідно з дослідженнями Н. Кофіріна, найбільш популярними з них є групи аматорів сучасної музики, танців, різних видів спорту (футбольні вболівальники, культуристи) – близько 80%. Меншого поширення в нашій країні одержали групи, зайняті суспільно-корисною діяльністю – охороною пам'яток культури, захистом навколишнього середовища і т.д. – не більше 4%. Є групи, чие поведіння може бути охарактеризоване як соціально патогенне й навіть злочинне: наркомани, токсикомани й інші. Такі групи становлять приблизно 9% усіх неформальних молодіжних груп [18].

Дослідженням типологій неформальних молодіжних об'єднань займалися І. Башкатов, І. Сундієв, А. Толстих, Ф. Фрадкін, С. Фролов та ін. Так, І. Сундієв виокремлює групи за спрямованістю самодіяльності, М. Топалов поділяє молодіжні об'єднання за спрямованістю інтересів [43]. Українські дослідники В. Кулик, Т. Голобуцька, О. Голобуцький [20] пропонують типологізацію, основою якої є характер діяльності та внутрішня ціннісна шкала субкультури, а також її вплив на молодіжне середовище загалом. Найпоширенішою є запропонована І. Полонським типологізація неформальних молодіжних об'єднань [23]. Відповідно до неї всі стихійно виникаючі неформальні об'єднання молоді поділяють за соціально-правовою ознакою на чотири види:

- 1) соціально нейтральні групи вільного спілкування (просоціальні);
- 2) передкримінальні чи асоціальні групи;
- 3) нестійкі кримінальні чи антигромадські групи;
- 4) стійкі кримінальні або злочинні групи.

В основі цієї типологізації неформальних молодіжних об'єднань лежать не стільки індивідуальні особливості їх членів (вік,

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

соціальний стан, рівень об'єднання, характер правопорушення чи злочину), скільки мотиви їхньої діяльності. Такий підхід до розгляду неформальних молодіжних об'єднань, на наш погляд, є найбільш поширеним.

Для нашого дослідження наукову цінність мають просоціальні групи, що не несуть загрози суспільству, допомагають, вирішують соціальні проблеми культурно-захисного характеру тощо. У своїй боротьбі проти дорослого світу вони не використовують антагоністичних засобів. Навпаки, молодь просоціальних неформальних об'єднань прагне висловити власне ставлення до оточуючого через творчість, тим самим реалізуючи свої творчі здібності та самостверджуючись у суспільстві. Саме цю особливість ми взяли за основу класифікації творчих неформальних об'єднань молоді. Згідно з цією класифікацією всі творчі неформальні молодіжні об'єднання можна поділити на музично-поетичні, акторські або театральні, художні та спортивно-хореографічні (рис. 4.2).



Рисунок 4.2. Класифікація творчих неформальних об'єднань

Діяльність музично-поетичних неформальних об'єднань спрямована на реалізацію здібностей до відкриття новацій у світі музики, а також виявлення почуттів, ставлення до подій, що відбуваються у суспільстві, за допомогою поезії. У своїй творчості учасники реалізують право кожного індивідуума на особистий вибір у розвитку або просто пошуках свободи, а також життя, на яке не здійснюється тиску з боку дорослих.

Наступну групу неформальних об'єднань ми віднесли до театрального мистецтва. У діяльності рольовиків чи толкієністів молодь може реалізувати здібності до організації та театральної інсценівки міні-вистав, які в оригінальній костюмованій формі розповідають про загрозу і засоби попередження соціально небезпечних явищ (СНІД, наркоманія, алкоголізм); а також реконструкції реальних історичних подій або картин змалюваного в книжках часу. Основною діяльністю аніме є відтворення в реальному житті того, що відбувається на екрані телевізора. До основних способів такого відтворення слід віднести малювання, копіювання костюма, макіяжу, зачіски анімаційного героя.

Неабиякі художні здібності необхідно мати і для того, щоб змалювати на стінах будівель та парках міста балончиками з фарбою графіті, які є свідченням захоплень та світогляду їх авторів.

Жоден із представників такого неформального спрямування в хореографії, як брейк-данс, не обійдеться без почуття ритму, артистичних даних, здібностей до створення нових акробатичних рухів у танці.

Для зазначених різновидів молодіжних об'єднань педагогічне втручання має значення лише тоді, коли саме належність до неформального об'єднання передбачає прийняття норм, правил та цінностей, не прийнятих у суспільстві. Так, наприклад, норми субкультури готів допускають протиправну діяльність: вандалізм, хуліганство в мережі Інтернет, крайню агресивність, але на рівні декларованих, а не реальних норм. Отже, робота спеціаліста має будуватися на профілактиці цих протиправних дій, усуваючи можливість переходу декларованих норм поведінки в реальні. У неформальному об'єднанні емо як декларована норма поведінки є естетизація теми смерті та суїциду, але як цінність розглядається певний художній контекст, а не реальні дії. Звідси виходить, що основним напрямком роботи з цією категорією неформальної молоді є профілактика суїцидальної поведінки. Намагання реконструкції світогляду середньовіччя часто призводить до розгляду рольовиками сили як основного аргументу розв'язання суперечливих питань. Тому робота з цією неформальною групою має будуватися на профілактиці агресивної поведінки та залученні учасників рольових ігор до участі у соціально позитивній діяльності в рамках навчального закладу. У неформальному об'єднанні панків усе набагато складніше. Тут наявна практика негативних норм, що

характерні для безпритульних підлітків: зневажання гігієною, алкоголізація, токсикоманія, проституція.

На наш погляд, однією з причин низького рівня впливу на молодіжні неформальні об'єднання є недостатнє науково-методичне забезпечення діяльності спеціалістів-практиків, робота яких пов'язана з вихованням учнівської молоді (соціальні педагоги, психологи, класні керівники та ін.).

Для роботи з неформальними об'єднаннями необхідною є актуалізація діяльності соціального педагога, яка має свою специфіку й особливості. Виходячи з психологічних особливостей юнацького віку ("почуття дорослості", новий рівень самосвідомості; загострення потреби в самовираженні, самоствердженні, повазі, виникнення бажання порівнювати себе з ровесниками, групуватися з ними, слідувати за лідером-ровесником, а не за дорослим тощо) [30], з тих специфічних завдань, які необхідно вирішити в процесі цілеспрямованого формування ціннісно-нормативних уявлень молоді, що виконують роль і функції внутрішніх регуляторів формування її поведінки, мають здійснюватися не стільки пасивними, скільки активними методами. Так, як зазначає М. Аванесов, у виховній роботі з неформальною молоддю слід ураховувати, що думка таких груп має на особистість набагато більший вплив, ніж думка педагога. Тому, якщо індивід знаходить соціальне визнання поза навчально-виробничими стосунками, здійснювати на нього цілеспрямований виховний вплив стає важко, іноді навіть неможливо.

Беручи до уваги дослідження останніх років (І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, А. Толстих, М. Фіцула та ін.), ми визначили напрями, якими представлена практика роботи з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань. Першим є *перевиховання учнівської молоді у зв'язку із здійсненими ненормативними вчинками*. Цей напрям роботи досліджували О. Беца, П. Вівчар, С. Горенко, В. Кривуша, Г. Радов, В. Синьов, С. Скоков, М. Фіцула та ін. У педагогіці перевиховання визначається як виховний процес, спрямований на подолання негативних рис особистості, що сформувалися під впливом несприятливих умов виховання [58]. Необхідність у перевихованні виникає тоді, коли в поведінці учнівської молоді наявні суперечливості, протидія, а інколи й протиборство по відношенню до суб'єктів виховного впливу.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Можливими причинами цього є керування хибними ідеологічними настановами. Так, деякі неформальні групи поза законом здійснюють спроби вирішення проблем соціальної справедливості. Інші переконані, що відхід від суспільства є найкращим способом боротьби з суспільним лицемірством та іншими негативними явищами.

На нашу думку, такий напрям роботи є не щось інше, як бездіяльність по відношенню до неформальних груп. Власне таким є ставлення органів влади до "неформалів" у більшості країн заходу. Влада втручається в їхнє життя в тому випадку, коли вони порушують закон. Такий підхід є несприйнятливим у вільному демократичному суспільстві, в якому кожен має право жити так, як вважає за необхідне. Поряд з цим, у такого підходу є ще один бік – прагматичний розрахунок. Зовнішня агресивність, екстремізм частини молоді, споживацьке ставлення до життя, демонстрації, скандали, протести дозволяють владі відволікти увагу суспільства від проблем молоді. Поки що такий підхід в Україні не є найбільш доцільним, тому деякі дії профілактичного характеру просто необхідні.

Дещо спільне з попереднім напрямом роботи має наступний. *Формальний вплив у рамках навчально-виховного процесу освітньої установи без урахування специфіки розвитку молоді, інтересів, проведення часу, організації дозвілля є також бездіяльністю по відношенню до виховання учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.* Так, сучасна виховна практика школи – це перевага раціонального аспекту виховання у вигляді великої кількості моральних розпоряджень і вимог, його "заорганізованість", формальність на шкоду емоційності, спонтанності і безпосередності. Педагоги вчать, наставляють, радять, пояснюють, перевіряють, але забувають дати молоді можливість побути собою й емоційно сформулювати свої почуття і бажання, самореалізуватися, розвинути власні творчі здібності, ставлячи їх у певні рамки заданості, шаблонності, схематизму, коли виховання підганяється під заздалегідь складені схеми.

Наступний напрям роботи з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань засновано на ідеї *елевації* (від франц. elevation – підйом, піднесення). Сутність цього напрямку роботи, на думку дослідників (С. Беличева, Ю. Волков, А. Тарасов, В. Шаповалов

та ін.), полягає в переведенні (переорієнтації) неформального молодіжного об'єднання на рівень самодіяльного об'єднання з колективною самосвідомістю. Зміст та форми цього процесу спрямовані на створення умов для розвитку лідерського активу; налагодження взаємодії молодіжних об'єднань з іншими соціальними групами; організацію діяльності об'єднання, яка б була спрямована на здійснення допомоги одноліткам та іншим людям (акції милосердя); підготовку членів неформального об'єднання до соціального самозахисту, формування соціальних знань і вмій для кращої адаптації в системі соціальних відносин, готовності реалізувати свої функції; допомогу у визначенні домінуючих цілей діяльності, попередження можливих труднощів.

Визначаючи зміст, форми, методи, засоби та принципи цього напрямку роботи з учнівською молоддю неформальних об'єднань, ми дійшли висновку про те, що особливістю роботи в рамках цього напрямку є безпосередня діяльність у середовищі неформальної групи. І тому, на наш погляд, ідея елевації є дещо утопічною, оскільки неформальне молодіжне об'єднання – апіорі закрито для сторонніх, особливо дорослих, група (приймаються лише дорослі, що поділяють ідеологію об'єднання). У зв'язку з цим дорослі – соціальні педагоги, психологи, вихователі – будуть сприйматися учнівською молоддю як вороги, тим більше, що сьогодні в країні відсутні спеціалісти-практики, що мають відповідну підготовку і умови для подібних зустрічей.

Такий напрям роботи з учнівською молоддю неформальних об'єднань, як *"позиція прийняття"*, широко представлений у західноєвропейській практиці, зокрема в Німеччині. Відповідно в німецькій соціальній педагогіці і практиці соціально-педагогічної роботи оформилась концепція моделі "відкритої роботи з молоддю" на позиціях прийняття неформальних молодіжних об'єднань як соціальної даності, груп, які виконують комунікативні, соціалізуючі функції.

Особливістю нового підходу до роботи з молоддю стала діяльність соціальних працівників і соціальних педагогів за місцем проживання і дозвілля учнівської молоді. У контексті зазначеного напрямку широкого поширення набув рух за створення інфраструктури дозвілля. Основою стали нові будинки культури, оснащені всім необхідним для проведення як цікавих занять

(наприклад технічною і художньою творчістю), так і змістовного дозвілля. Унаслідок цього безпосередня робота з молодіжними об'єднаннями, завдяки її різноманітності, стала більш диференційованою і охопила як допомогу соціально-педагогічного характеру колективам об'єднань, так і соціальну допомогу при вирішенні індивідуальних проблем кожного конкретного члена молодіжного об'єднання.

Разом з цим, на думку Л. Бьоніш, ця робота охоплює лише частину зазначеної категорії молоді [48]. Для безпосередньої роботи з членами молодіжних неформальних об'єднань, що знаходяться "на вулиці", на думку дослідника, необхідно створити технологію входження в контакт із членами кожного формування, розробити процедуру завоювання їхньої довіри, виявлення мотивації участі кожного конкретного старшокласника в цих об'єднаннях. Важливе місце в цьому процесі займає індивідуальна робота з членами об'єднань за місцем проживання, зацікавлення новими видами і формами проведення дозвілля.

Слід зазначити, що робота соціальних педагогів з молодіжними об'єднаннями в Німеччині здійснюється в рамках реалізації державної молодіжної політики. Зокрема, молодіжні проблеми вважаються складовою частиною широкій сфері соціально-педагогічної роботи, чільне місце в якій посідає культивування й розвиток бажання і здібностей молодого покоління брати активну участь у культурному, соціальному і політичному житті нації. Тому "позиція прийняття" стала одним із провідних напрямів роботи соціальних педагогів з неформальною молоддю в Німеччині.

Згідно з "позицією прийняття" з метою створення єдиного, цілісного ефективно діючого педагогічного процесу необхідно налагоджувати контакти з організаторами молодіжного руху. Колектив має стати для молоді ареною не лише ділового вияву, але й задоволення інтересів, бажань, пристрастей, самолюбства, дружби, любові. У цьому разі здійснюється збіг, органічне поєднання шкільного виховного колективу з неформальними об'єднаннями. Як вважає Л. Бьоніш, діалектичне виховання саме й полягає в тому, щоб не ізолювати і не протиставляти один одному виховний колектив і неформальні об'єднання молоді, не загострювати суперечності між ними, а знаходити спільне, об'єднувати, удосконалюючи,

вживлюючи одне в одного, використовуючи все краще в них і поступово усуваючи наносне, підмінюючи і замінюючи його духовно цінним [48]. Це, на нашу думку, буде сприяти справжній цілісності педагогічного процесу, перетворенню виховного колективу в його основну змістову форму і фактор виховання.

Використання творчого потенціалу неформальних груп ми виділяємо як особливий напрям роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями творчого спрямування. Тут творчий потенціал учнівської молоді творчих неформальних об'єднань використовується з метою розв'язання завдань педагогізації соціального середовища, створення опосередкованих умов розвитку, реабілітації або корекції певної особистості.

Проблемою розвитку та використання творчого потенціалу займалися такі дослідники, як В. Доній, Р. Грановська, Ю. Крижанська, Т. Кисельова, А. Соколов та ін. Беручи до уваги дослідження цих науковців, ми визначили два підходи, які можуть сприяти переорієнтації діяльності творчих неформальних об'єднань на соціально спрямовану творчу діяльність:

– інтегративний підхід, який розглядає творчий потенціал як інтегративну якість особистості, що: виражає ставлення (позиції, установки, спрямованості) людини до творчості; визначає потребу та можливість творчої самореалізації та саморозвитку; відображає міру можливостей актуалізації її сил в реальній перетворюючій практиці; надає систему знань, переконань, на основі яких будується, регулюється діяльність людини, здатність швидко змінювати способи дій у відповідності з новими умовами діяльності (Л. Зоріна, І. Козловська, І. Яковлев та ін.);

– синергетичний підхід, що характеризує процес розвитку творчого потенціалу особистості на основі нових усвідомлень про "людинознання" (В. Буданов, І. Добронравова, А. Євтодюк та ін.).

Зміст діяльності відповідно до цього напрямку має на меті виявлення позитивного в учнівській молоді творчих неформальних об'єднань і, спираючись на це, – розвиток інших, недостатньо сформованих чи негативно зорієнтованих якостей, доводячи їх до необхідного рівня й гармонійного розвитку. Форми реалізації напрямку роботи з використання творчого потенціалу мають, інноваційний характер та градацію відповідно до здібностей і потенцій учнівської молоді. Зокрема, це такі форми, як: конкурси,

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

фестивалі (музичні, мистецькі, танцювальні, ремесел), турніри, карнавали, танцювальні та музичні шоу, концерти, виставки творчих робіт, тематичні вечори, колективні творчі справи, гуртки художньої самодіяльності, випуски стіннівок і рукописних журналів, творчі студії, свята мистецтв, соціальні проекти, тижні (музики, танцю, театру та ін.).

Наступним і одним з найбільш важливих напрямів роботи з неформальною молоддю є "надання альтернативи" (В. Хорнштайн). Він передбачає створення соціально-педагогічних умов для задоволення потреб (реалізації мотивів), що спонукають учнівську молодь до об'єднання у неформальні групи в соціально схвальній (соціально-позитивній) формі; створення умов для саморозвитку особистості в трьох автономних і водночас взаємопов'язаних сферах: освіти, організації соціального досвіду через участь особистості в діяльності позашкільних закладів, громадських організаціях, формальних та неформальних групах, індивідуальній допомозі.

"Надання альтернативи" як напрям роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями можна здійснити за допомогою створення альтернативних груп та об'єднань молоді, клубів за місцем проживання, громадських організацій, що реалізують соціально корисні види діяльності, турбуються про активний вибір життєвої позиції, задовольняють потребу в спілкуванні, саморозвитку, творчій самореалізації, "гедоністичному ризику". Так, наприклад, до числа соціально позитивних форм застосування "гедоністичного ризику", що реалізується в рамках зазначеного напряму роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями, можна віднести його використання в різноманітних видах спорту, що містять елементи ризику та змагання – альпінізм, спідвей, сноуборд, парашутний спорт тощо.

У результаті аналізу напрямів, якими в науковій літературі представлена практика роботи з учнівською молоддю неформальних об'єднань, стає очевидною проблема вибору професійної позиції суб'єкта виховного впливу: вважає він головним завданням своєї діяльності переорієнтацію неформального молодіжного об'єднання (як малої групи) на просоціальний шлях або, усвідомлюючи всю складність (нерідко і неможливість) входження до групи, націлений на персональну роботу з молодою людиною та допомогу їй у психологічно здоровому середовищі, зокрема освітньої установи, з

метою її поступової адаптації в учнівському колективі. Останнє, на наш погляд, є найбільш обґрунтованим.

У дослідженнях І. Демакової, С. Косарецької, А. Мудрика, Н. Сенченко та ін. обґрунтовується низка умов соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю – представниками молодіжних неформальних об'єднань. Однією з цих умов є *відповідність іміджу педагога сучасності*. Така точка зору знайшла відображення в ідеях педагогічної герменевтики, проголошених І. Демаковою [11]. Як зазначає дослідниця, зовнішній вигляд педагога має відповідати основним тенденціям моди, для того щоб привернути увагу молоді. Однак елементи одягу не мають виражати прихильного ставлення до певної неформальної групи чи субкультури. Уміння словом та діями налаштувати людину на себе є важливим складником іміджу [11, с. 40-43]. У нашому випадку необхідно говорити про так звану стилізовану комунікацію. Це вміння педагога використовувати адекватні для молодіжного об'єднання способи передачі інформації, отримання відповідей, налагодження взаємостосунків, обміну враженнями. На нашу думку, стиль поведінки педагога не повинен вступати в протиріччя з основною метою надання соціально-педагогічної допомоги. Його манера дій має навіювати довіру, почуття безпеки, впевненість у порядності, компетентності.

Як вважає Н. Сенченко, соціально-педагогічна робота буде здійснюватись ефективно, *якщо соціальний педагог володіє видом діяльності, значущим для представників неформальних молодіжних об'єднань* (гра на гітарі, певний вид спорту, брейк-данс, графіті, рольові ігри тощо). Крім того, він має володіти суміжними з субкультурними видами діяльності, наприклад: акробатичний рок-н-рол, художня гімнастика, спортивна аеробіка, дизайн тощо [38, с. 53].

Конструктивний діалог між соціальним педагогом та учнівською молоддю неформальних молодіжних об'єднань є, на нашу думку, необхідною умовою ефективної роботи з неформальними об'єднаннями. Так, С. Нечаєв, розробляючи систему педагогічної роботи з підлітками із неформальних молодіжних об'єднань в освітній установі, акцентував увагу на особливостях характеру взаємодії між усіма учасниками навчально-виховного процесу, що заснована на конструктивному діалозі і передбачає:

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

- наявність договору як культурного механізму, що регулює відносини між педагогом та молоддю;
- спілкування, яке будується на безумовному прийнятті вихованця, не зважаючи на ідеї, які він поділяє та пропагує;
- консультування вихованця про можливості соціального середовища, установ у розв'язанні проблем соціалізації;
- емоційна підтримка як самого акту, так і принципу свободи вибору;
- оснащення вихованців засобами саморозуміння [31, с. 78].

Згідно з методикою роботи з неформальними об'єднаннями, запропонованою Н. Сенченком, необхідно *посилювати індивідуальні та групові форми роботи*. Це пов'язано з тим переліком завдань, що розв'язуються у рамках кожної з форм і не можуть бути вирішені лише в одній з них. Так, організовувати експериментування молоді в способах самовираження можливо лише в груповій формі. Усі зусилля мають бути спрямовані на:

- створення в групі позитивного емоційного клімату;
- отримання підлітком досвіду конструктивної взаємодії з оточуючими, виявлення толерантності до культури іншого;
- розширення знань про способи і варіанти вираження, подання себе іншим;
- набуття досвіду самовираження саме в цій групі;
- оволодіння способами обговорення, усвідомлення, розуміння значень та символів, що притаманні різноманітним субкультурам [31, с. 58].

На нашу думку, створення в групі позитивного емоційного клімату важливо для того, щоб учнівська молодь почувалася комфортно, ставилася один до одного терпимо, не боялася розповідати про себе, не соромилася експериментувати. Отримання молоді людиною досвіду конструктивної взаємодії з оточуючими сформує готовність до здійснення конструктивного діалогу з представниками інших субкультур, прояву толерантності до культури іншої людини. Освоєння способів осмислення ціннісних орієнтирів, що притаманні різноманітним субкультурам, у результаті передбачає набуття молоддю досвіду розуміння себе як представника субкультури.

Водночас ситуація кожного представника неформального молодіжного об'єднання особлива й вимагає конфіденційності, що можливо лише в межах індивідуальної роботи, яка включає:

- сприяння молоді в самовизначенні;
- посередництво в конфліктах із дорослими та однолітками;
- сприяння у виявленні ініціативи та здійсненні самостійних дій, що спрямовані на гармонізацію відносин з оточуючими [31, с. 61].

Здійснюючи соціальне виховання, соціальним педагогам необхідно як мінімум *мати уявлення про особливості субкультур та неформальних молодіжних об'єднань*. Знати це, на думку А. Мудрика, слід для того, щоб, організовуючи життєдіяльність розвивального середовища, концентрувати увагу на позитивних та негативних особливостях неформальних об'єднань [30, с. 73]. Ці знання створюють передумови для усвідомлених зусиль педагогів із мінімізації та корекції негативних впливів. З цією метою, на нашу думку, можна використовувати можливості, що закладені в життєдіяльності неформальних об'єднань, та надавати індивідуальну допомогу кожному учаснику. Так, наприклад, у діяльності творчих неформальних об'єднань закладено потенціал, за допомогою якого можна перевести наявні в учнівської молоді негативні якості у позитивні.

Як вважає М. Шакурова, однією із провідних умов соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю неформальних об'єднань є *використання можливостей групової діяльності в інтересах реабілітації, підтримки особистості* [46]. Це, на нашу думку, сприятиме виключенню можливого конфлікту між формальною та неформальною організаціями, встановленню паритетних відносин у їх взаємодії, виконанню неформальною спільнотою тих завдань та функцій, що реалізує формальна організація.

Вагоме місце в роботі з неформальними молодіжними об'єднаннями, на нашу думку, посідає *профілактика*. Вона полягає у зосередженні зусиль спеціалістів усіх відомств на викоріненні причин та умов, що породжують ці групи. Так, С. Косарецька пропонує приділяти особливу увагу:

- соціальному захисту підлітків та молоді;
- їх економічній підтримці;
- наданню альтернативи в організації дозвілля та можливості творчо самореалізуватися;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– роботі з сім'ями з попередження внутрішньосімейних конфліктів та підвищення педагогічної культури батьків;

– профілактиці конфліктів у системі відносин "учень – педагог" [17].

Узагальнюючи наведені напрями та умови соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю неформальних об'єднань, можна виділити такі специфічні принципи системної роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями:

– принцип трансформації як перенесення соціально-особистісної активності молоді з несприятливої зони розвитку в сприятливу, зокрема з неформального молодіжного об'єднання в шкільний, творчий колектив;

– принцип самореалізації особистості на основі рефлексії та просоціального самоствердження як забезпечення оптимальних умов для задоволення молоддю своїх соціальних, духовних потреб, інтересів;

– принцип інтегративності як об'єднання актуальних ідей і форм роботи з молоддю з метою переорієнтації її інтересів, спрямованості діяльності;

– принцип систематичної і сталої співпраці школи і сім'ї, всіх освітніх та офіційних дозвіллевих структур з метою сприяння молоді в просоціальному розвитку особистості;

– принцип опосередкованого впливу на молодь просоціально орієнтованих і референтних значущих дорослих і колективу;

– принцип побудови життєвих перспектив, як сприяння молоді у виборі гуманно орієнтованого життєвого шляху.

Незважаючи на наявність широкого кола соціально-педагогічних досліджень, присвячених вивченню молодіжних субкультур, добору методів та підходів щодо роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями, існує потреба у розробці та обґрунтуванні методики соціально-педагогічної роботи з творчими неформальними молодіжними об'єднаннями.

На наш погляд, важливою умовою педагогічного керівництва формуванням суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань є постійний пошук нових форм і методів організаційної діяльності учнівської молоді. У цьому зв'язку важливим є запровадження у виховній роботі особистісно орієнтованої технології колективного творчого розвитку, коли особистість вихованця формується у процесі роботи на користь

інших людей, в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (І. Башкатов, О. Карпенко, С. Косарецька, С. Нечаєв, Н. Победа, Н. Сенченко, А. Толстих, Л. Шабанов, Д. Фельдштейн та ін.) та, беручи до уваги означені принципи і підходи, ми визначили один із найдоцільніших напрямів роботи з творчими неформальними об'єднаннями. Це створення виховного середовища з творчою атмосферою шляхом моделювання соціально-творчого культурного простору розвитку, що заснований на вікових потребах молоді людини у спілкуванні, самоствердженні та самореалізації. У сукупності засобів, які забезпечують успіх цієї справи, сьогодні досить помітну роль відіграє соціально організована педагогічно спрямована суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Але у зв'язку з мінливими умовами життя, вимогами до особистості змінюються і вимоги до організації взаємодії суб'єктів виховного впливу, що є однією з умов виховання молодого покоління.

Формуючий вплив інституцій суспільства на молоде покоління може відбуватися тільки за умов його постійної взаємодії з контрагентами впливових дій, що робить останню важливим чинником соціалізаційного процесу. Інтенсивні інтеракції молодого покоління з основними агентами соціалізації виступають як механізм оволодіння соціальним досвідом; характер спілкування впливає на творчу активність дітей, їх моральний розвиток, на формування емоційного світу. Але для того, щоб соціалізація була успішною, а взаємодія – ефективною, необхідно усвідомлювати ті процеси, які відбуваються під час останньої, знати й свідомо використовувати впливові дії, які можуть привести до бажаного результату. Так, у процесі соціалізуючих інтеракцій діють як прямі, так і опосередковані механізми, за допомогою яких агенти інтеракцій впливають на підростаюче покоління з метою його акультурації й вироблення навичок просоціальної поведінки.

За умов забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, на думку А. Бойко, реалізується базова потреба молоді в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з дорослими у процесі спілкування й діяльності [7, с. 30]. Таким чином, не тільки дорослі, але й учнівська молодь творчих неформальних об'єднань є суб'єктами процесу виховання, що

свідчить не про рівність обох сторін як відсутність субординації, а про ціннісну рівність. За умов установлення суб'єкт-суб'єктних відносин, на наше переконання, творчий потенціал учнівської молоді творчих неформальних об'єднань можна реалізувати якнайкраще. Визнання цінності представника та носія будь-якої культури збагачує виховний простір та відкриває значні можливості для виховання в молоді цінності іншої людини, толерантності, культури поведінки. Крім того, у процесі спілкування та спільної діяльності змінюється не тільки учнівська молодь – представники творчих неформальних об'єднань, збагачуючись за рахунок засвоєння іншої культури або пристосовуючись до неї, але й дорослі, які здійснюють пошук найбільш ефективних шляхів виховного впливу на учнівське середовище творчих неформальних об'єднань.

Як уже зазначалось раніше, сутністю взаємодії є прямий або непрямий вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок. Під прямим впливом розуміється безпосереднє звернення до учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, пред'явлення їй певних вимог або пропозицій. Проте постійне втручання в світ творчої учнівської молоді неформальних об'єднань може створювати конфліктні ситуації, ускладнюючи взаємини. Виходячи із попереднього аналізу специфіки неформальних молодіжних об'єднань, можна стверджувати, що молодіжне неформальне об'єднання є апріорі закритою для дорослих групою. У зв'язку з цим дорослі – соціальні педагоги, педагоги та батьки – сприймаються молоддю як вороги. Тому в деяких випадках більш ефективним є непрямий вплив, сутність якого полягає в тому, що суб'єкти виховного впливу спрямовують свої зусилля не на учнівську молодь творчих неформальних об'єднань, а на їх оточення (однокласників і друзів). Змінюючи обставини життя учнівської молоді, суб'єкти виховного впливу змінюють у потрібному напрямку їх самих.

Так, щоб забезпечити ефективність формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях, недостатньо взаємодії неформальної учнівської молоді з педагогами. Потрібна скоординована діяльність дитячих та молодіжних громадських об'єднань, батьків, духовенства, лідерів територіальної громади, працівників закладів культури тощо. Налагоджувати ефективну співпрацю педагогів з іншими суб'єктами

виховного процесу треба через органи учнівського самоврядування (спільна підготовка та проведення загальношкільних масових заходів; створення "ініціативної творчої групи однодумців"), раду школи та батьківські комітети, а також через спеціально створені обласну та місцеві координаційні ради з проблем виховання, до яких входитимуть представники місцевих осередків громадських об'єднань.

Одним із відправних моментів теоретичного обґрунтування соціально-педагогічної взаємодії суб'єктів виховного впливу є концепція педагогіки соціальної роботи (В. Бочарова, Б. Бігінас, Л. Коваль, В. Філоненко та ін.), де соціальне виховання трактується як педагогічно орієнтована та доцільна система суспільної допомоги, яка необхідна підростаючому поколінню в період його включення в соціальне життя.

На думку Н. Сенченко, соціально-педагогічна допомога учнівській молоді – представникам молодіжних неформальних об'єднань виникає на межі стихійної, відносно керованої та відносно соціально-керованої соціалізації, та більш менш усвідомлюваної самозміни людини; має характер діалектичного компромісу за умов:

- прийняття вихованця, які б ідеї він не поділяв;
- інформування його про можливі соціальні санкції;
- будування діалогу між культурою та субкультурою, пред'явлення загальноприйнятих зразків;
- організації руху думки в діалозі від суб'єктивних значень учнівської молоді до соціокультурних значень;
- оснащення вихованця засобами розуміння та самовираження, яких недостатньо [38, с. 53-63].

Система взаємодії суб'єктів виховного впливу, соціально-педагогічної підтримки соціально-спрямованої творчої діяльності неформальних молодіжних об'єднань представлена на Рис. 4.3.

У контексті нашого дослідження суб'єктами системи взаємодії є: члени (мікрогрупи) творчих неформальних молодіжних об'єднань (учні освітньої установи); виховний простір сім'ї; виховна діяльність церкви; засоби масової інформації; заклади культури та дозвілля; обласні та місцеві координаційні ради з проблем виховання; класний, шкільний колективи, органи учнівського самоврядування; педагогічний колектив навчальних закладів та позашкільних установ; друзі і знайомі з молодіжного середовища, що складають волонтерські загони та молодіжні ініціативні творчі групи.

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

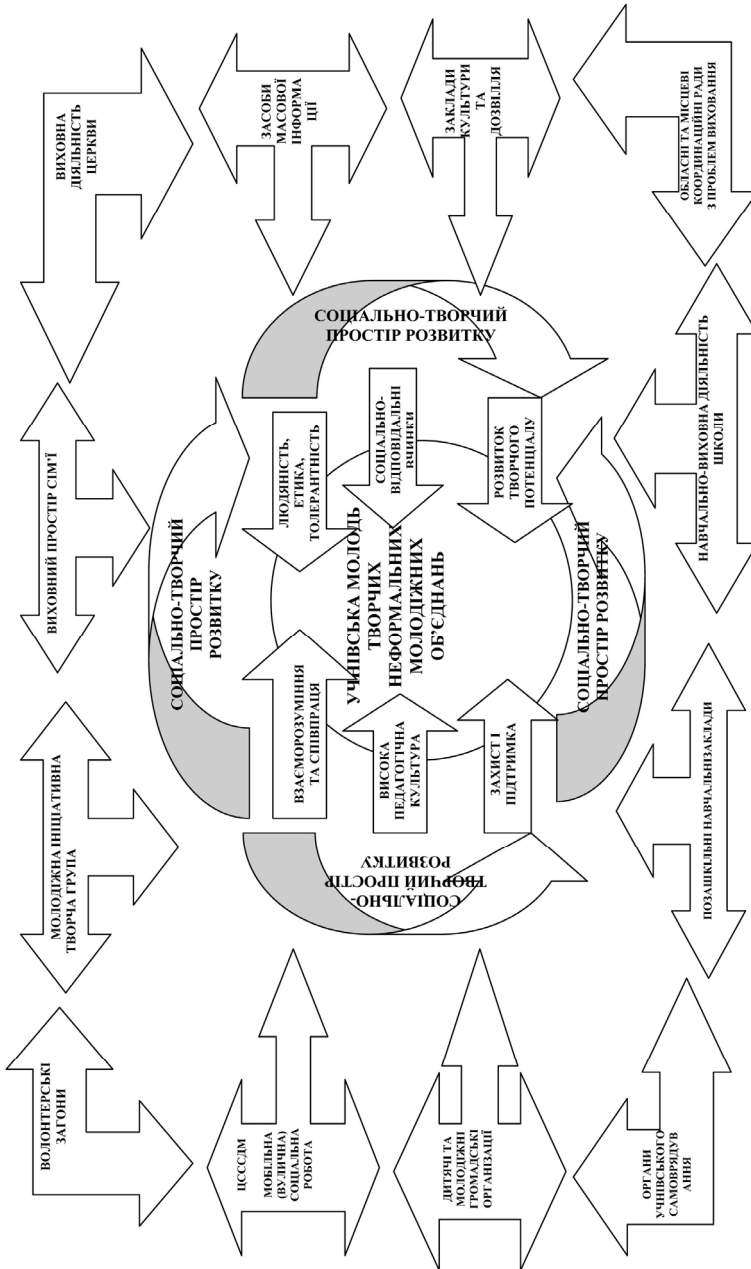


Рис. 4.3. Система взаємодії суб'єктів виховного впливу, соціально-педагогічної підтримки соціально-спрямованої творчої діяльності неформальних молодіжних об'єднань

Суб'єкти виховного впливу (інститути виховання) є зовнішнім концентричним колом взаємодії. Кожний з них займає певну позицію стосовно інших, котра характеризується своєю спрямованістю і впливає на внутрішнє концентричне коло, що в нашій системі представлене у вигляді соціально-творчого простору розвитку.

Серед найближчого оточення учнівської молоді дорослим відводиться важлива роль бути не тільки транслятором знань, а передусім організатором, координатором і керівником цілеспрямованої соціалізації молодого покоління.

Виховний простір сім'ї є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості. Взаємодія сім'ї та учнівської молоді творчих неформальних об'єднань має ґрунтуватись на певних особливостях: формування особистості молодої людини, дисциплінування її, допомога в її індивідуальному розвитку, досягнення емоційної єдності, розуміння, співчуття. Основою цієї взаємодії є духовна освіченість батьків, що передбачає знання морально-етичних законів життя. Ці знання батьки мають можливість отримати, взаємодіючи з церквою.

Обґрунтовані І. Огієнком духовні принципи виховання особистості (принципи духовної спрямованості виховання, спадкоємності християнському ідеалу, ідейності, корисності для суспільства, самовдосконалення особистості) відображають головні протиріччя та тенденції становлення духовної особистості в юнацькому віці та виступають основою для розробки суб'єктами виховного впливу мети та змісту процесу її виховання. Духовність – це творча спрямованість, насага, енергія людини [8].

Інформація різних типів, фільми і реклама, орієнтуючись на позасвідому сферу особистості, на приховані інстинкти, чинять тиск на психіку людини. Особливо під цей вплив підпадає молодь. Вплив сучасних ЗМІ на учнівську молодь, її моральні цінності, етичні і поведінкові норми може зруйнувати структуру суспільних цінностей, викликати заміну вищих цінностей цінностями нижчих порядків, що призводить до морального розладу молоді і суспільства в цілому і, безумовно, може спричинити розвиток негативних девіацій у суспільстві. Тому взаємодія ЗМІ з іншими суб'єктами виховного впливу має ґрунтуватись на контролі з боку педагогів,

батьків, церкви, громадськості за якістю продукції, що потрапляє в інформаційний простір. У свою чергу ЗМІ, вивчаючи запити молодих людей, мають транслювати лише найвищі моральні цінності та інформувати сучасну молодь про просоціальні способи творчої самореалізації.

Взаємодія закладів культури та дозвілля з іншими суб'єктами виховного впливу полягає у співпраці та наданні посиленої допомоги під час проведення різноманітних виховних заходів: фестивалів, конкурсів, аукціонів, виставок тощо. Діяльність цих установ має бути спрямована на допомогу та сприяння молодій людині творчо самореалізуватись.

Обласні та місцеві координаційні ради з проблем виховання відіграють у цій системі провідну роль, адже є координаційним центром усіх виховних дій з боку суб'єктів виховного впливу, що спрямовують, коригують та підтримують. До складу цих рад мають входити по декілька найбільш активних та професійних представників з кожного елемента системи взаємодії.

У навчально-виховній діяльності школи та позашкільних закладів освіти провідну роль у вихованні учнівської молоді відіграє соціальний педагог. Співпрацюючи з іншими суб'єктами виховного впливу та безпосередньо з молодіжними неформальними об'єднаннями, він може:

- створювати умови для розвитку лідерського активу;
- допомагати у визначенні домінуючих цілей діяльності, попереджувати можливі труднощі;
- привертати увагу державних і місцевих органів влади до вирішення проблем творчих неформальних молодіжних об'єднань;
- налагоджувати взаємодію творчих неформальних об'єднань з іншими соціальними групами;
- організувати діяльність творчих неформальних об'єднань, яка була б спрямована на здійснення допомоги одноліткам та іншим людям (слід організувати підготовку до такої діяльності: дати декілька варіантів вибору майбутньої діяльності, наприклад, благодійні концерти, збір коштів для тих, хто потребує допомоги тощо);
- готувати членів творчих неформальних об'єднань до соціального самозахисту, формувати соціальні знання і вміння, для того щоб вони краще змогли адаптуватися в системі соціальних відносин, були готові до реалізації своїх функцій;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– здійснювати педагогічну корекцію соціальної поведінки і соціальних зв'язків, які би сприяли оптимальному розв'язанню конфліктів;

– здійснювати профілактику асоціальної поведінки, це забезпечується роботою з кожною молодою людиною, яка є членом творчого неформального об'єднання.

Органи учнівського самоврядування в школі та дитячі і молодіжні громадські організації уособлюють демократичну та самодіяльну атмосферу, захищають і забезпечують права всіх учасників колективу, сприяють формуванню у них громадянськості, організаторських якостей, допомагають педагогічному колективу в проведенні різноманітних заходів, виступають їх ініціатором. Загалом учнівське самоврядування є незамінним помічником педагогів. Взаємодіючи з органами учнівського самоврядування в школі, суб'єкти виховного впливу запускають механізми непрямого впливу. При впливі на оточення виправдовує себе прийом впливу через референтну групу. У кожного члена ТНО є однокласники, з думкою яких вони погоджуються, чию позицію вони приймають. Це і є референтні для них особи, через які педагог організовує вплив, роблячи їх своїми союзниками.

Як доводять дослідження О.Ганюкова, О.Балакіревої та О.Яременко, домінуючим фактором навколишнього середовища, який має найбільший вплив на формування життєвої позиції особистості молодої людини, сьогодні є вулиця [3, с. 104]. Це є серйозною небезпекою, адже молодь схильна до наслідування дій однолітків, з якими вона контактує "на вулиці". Досить часто "вулична молодь" є асоціальною, або навіть антисоціальною, а тому контакти з нею є небезпечними. З огляду на це видається конче потрібним навчити молодих людей обирати дійсні, справжні, а не удавані цінності, тобто такі явища, вчинки, погляди і стиль життя, які несуть в собі об'єктивну фізичну, духовну та інтелектуальну користь.

Здійснення ефективної соціально-педагогічної роботи з неформальними групами неповнолітніх, які функціонують поза межами закладу, можливе тільки за умови налагодження тісної взаємодії та співпраці з іншими суб'єктами виховного впливу. Так, для збільшення ефективності взаємодії слід використовувати методи опосередкованої взаємодії (через референтних людей); контактувати

в першу чергу з учасниками, що займають антагоністичні позиції в групі (з метою зміни їх потреб, мотивів, інтересів, спрямованості, ціннісних орієнтацій тощо).

Одним із напрямів соціально-педагогічної допомоги ми вважаємо ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив на допомогу учнівській молоді в творчих неформальних об'єднаннях.

Взагалі поняття "ініціювання" (від лат. *initium* – початок, точка відправлення, джерело, витоки, починати) означає сприяння виникненню або розвитку чогось. Ініціювання має здійснюватися у взаємодії з педагогом, це активізація мотиву молоді, внутрішнього спонукання до соціальної допомоги в розкритті потенційних можливостей, спрямуванні творчого потенціалу учнівської молоді творчих неформальних об'єднань в соціально корисне русло.

Ініціювання особистісних змін людини є суто індивідуальним явищем, яке має свої закономірності, особливості розвитку і певний кінцевий результат. У нашому дослідженні ініціювання виступає як взаємодія суб'єктів виховного впливу з метою стимулювання або підтримки соціально-спрямованої творчої діяльності неформальних молодіжних об'єднань, превенції негативних впливів із боку асоціальних груп, що знаходяться поруч з ними "на вулиці". Кінцевим результатом такої взаємодії, на нашу думку, є сформована суспільно-нормативна поведінка.

З огляду на те, що молодь цих об'єднань та їх творча діяльність перебувають поза увагою основних виховних інститутів (сім'ї, навчальних закладів, закладів організації дозвілля молоді тощо), виникає необхідність використання у виховній роботі з цією категорією молоді принципів та методів мобільної (вуличної) соціальної роботи.

Одним із суб'єктів діяльності вуличної соціальної роботи є волонтери. В Україні волонтерській рух – одна з найефективніших форм роботи з різними категоріями клієнтів. Велика кількість громадських організацій поєднує молодих людей, які на добровільних засадах із власної ініціативи беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ у молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо [15].

Як уже зазначалось раніше, референтною групою учнівської молоді ТНО є однолітки, тому основним ресурсом створення волонтерських загонів є підлітки та юнаки, учні старших класів шкіл та середніх спеціальних закладів, які складають актив різних груп при центрах соціальних служб (у клубах молодих інвалідів, творчих об'єднаннях, школах лідерів, групах самодопомоги, молодіжних та дитячих об'єднаннях). Як зазначає О. Безпалько, для цієї групи головними мотивами участі у волонтерській діяльності є можливість самоствердження в очах однолітків, батьків, учителів та нового спілкування з ними на більш довірливому, взаємовідповідальному рівні, а також бажання знайти нових друзів, можливість здобути нові навички і знання та проведення власного дозвілля [5, 118].

Слід зазначити, що робота в такій групі волонтерів має будуватися на принципах просвітницької роботи "рівний – рівному". Аналізуючи теоретичні та практичні аспекти методики "рівний – рівному" (О. Андрущак, Н. Зимівець, Н. Заверико, Н. Лещук, В. Оржеховська та ін.), ми виділили основні орієнтири діяльності, що є доцільними для нашого дослідження. Це такі як: сприяти розумінню учнівською молоддю ТНО переваг позитивного способу життя; заохочувати до здобуття знань, умінь і навичок СНП; стимулювати до самостійного й усвідомленого вибору життєвої позиції; формувати особисті мотиви для реалізації моделі позитивної поведінки; швидко й ефективно поширювати знання про соціально корисні форми прояву творчого потенціалу в середовищі неповнолітніх; залучати учнівську молодь до просвітницької діяльності серед однолітків.

Отже, ми охарактеризували систему взаємодії суб'єктів виховного впливу, соціально-педагогічної підтримки соціально-спрямованої творчої діяльності неформальних молодіжних об'єднань. А також, урахувавши специфіку проведення цією категорією молоді дозвілля, обґрунтували доцільність ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив, в основу якого покладено методи вуличної соціальної роботи, волонтерської діяльності та принципи просвітницької роботи "рівний-рівному".

На основі теоретичних засад дослідження, проведеного аналізу змісту основних напрямів роботи з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань нами розроблена соціально-педагогічна модель, яка відображає загальну структуру процесу формування

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях.

У процесі побудови соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях ми спирались на різні концепції: проєкт людської діяльності (Г. Судольський); системно-рольова модель формування особистості (Н. Таланчук), модель соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько), соціально-педагогічна та психологічна структура діяльності вихователя (Н. Кузьміна). Також були враховані формальні критерії, визначені Н. Кузьміною: цілісність; константність (відтворюваність і технологічність); можливість спостерігати за функціонуванням системи; оглядовість (необхідність уключення до моделі мінімально необхідної кількості параметрів) [5].

Оскільки діяльність творчих неформальних молодіжних об'єднань ми розглядаємо як особливий вид соціалізації і визначаємо її у контексті соціально-педагогічної діяльності, то саме концепцію О. Безпалько було взято за основу.

Соціально-педагогічна модель формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях передбачає врахування досвіду роботи з такою молоддю поза школою, в спеціальних центрах; міжнародного досвіду шкіл, що функціонують у контексті гуманітарної парадигми, особистісно орієнтованої освіти; досвіду роботи з молоддю в клубах.

Провідна роль у формуванні суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях належить соціальному педагогу. Особливу увагу він має звертати на взаємодію суб'єктів виховного впливу з метою занурення учнівської молоді ТНО у соціально творче середовище, де в неї з'явиться можливість зміцнювати свою соціально значущу позицію, а також спрямовувати свій творчий потенціал у соціально корисне русло.

На підставі цього нами визначено, що компонентами запропонованої соціально-педагогічної моделі є мета, завдання, принципи, зміст, умови, форми, методи, функції та результат, а також структуроутворювальні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-усвідомлюваний, емоційно-почуттєвий, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий. Розвиток компонентів процесу формування суспільно-нормативної поведінки відбувається

трьома послідовними та взаємопов'язаними етапами: цілеутворюючим, інформаційно-пізнавальним та результативним, кожен із яких має свої завдання, що реалізуються через відповідні форми й методи.

Центральним системоутворюючим компонентом пропонованої моделі є мета як ідеальний результат і рівень досягнення, яка полягає у створенні сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу учасників творчих неформальних молодіжних об'єднань у соціально-творчому культурному просторі розвитку. Ці умови дозволяють спрямувати творчу діяльність учнівської молоді неформальних об'єднань на формування відповідної свідомості, відносин і суспільно-нормативної поведінки.

Досягнення загальної мети забезпечується шляхом постановки конкретних завдань, за допомогою яких послідовно реалізується кожний із компонентів суспільно-нормативної поведінки.

Так, виходячи із мети, ми визначили основні завдання щодо формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях:

- створення виховного середовища з творчою атмосферою, шляхом моделювання соціально творчого культурного простору розвитку;
- інтеграція зусиль суб'єктів виховного впливу у забезпеченні сприятливих умов для формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях;
- засвоєння учнівською молоддю етичних знань;
- вироблення стійких навичок і звичок моральної поведінки;
- розвиток умінь конструктивної міжособистісної взаємодії з однолітками і дорослими.

Зміст формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях відображає в єдності його загальну мету й завдання і постає як сукупність дій і взаємовпливів суб'єктів виховання та неформальної молоді.

Для розв'язання поставлених завдань, урахувавши визначені умови ми спиралися на такі специфічні принципи системної роботи з неформальними молодіжними об'єднаннями: систематичного аналізу учнівською молоддю власних і чужих вчинків; цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій; систематичної і сталої співпраці школи і сім'ї, всіх освітніх

та офіційних дозвіллевих структур; міцності засвоєння знань, умінь і навичок; індивідуального підходу; опосередкованого впливу на учнівську молодь просоціально орієнтованих і референтних значущих дорослих і колективу; особистісно розвивального спілкування; інтегративності; побудови життєвих перспектив; творчої самореалізації особистості на основі рефлексії та просоціального самоствердження [6, с. 134].

На нашу думку, дотримання цих принципів у процесі формування суспільно-нормативної поведінки дасть змогу забезпечити такі соціальні умови, за яких учнівська молодь у взаєминах із оточуючими буде проявляти здатність передбачати результати своїх дій, що позитивно позначиться на виробленні навичок суспільно-нормативної поведінки, а також на подоланні негативних миттєвих прагнень, станів, бажань. Це, у свою чергу, вимагає розуміння, визнання і сприйняття учнівської молоді творчих неформальних об'єднань як рівноправного партнера в умовах співпраці та відкидає маніпулятивний підхід до неї.

Усі структурні компоненти експериментальної моделі пов'язані між собою стійкою взаємодією щодо забезпечення її функцій (діагностичної, виховної, інформаційно-пояснювальної, гностичної, спонукальної, комунікативно-стимуляційної, самореалізації, регулятивно-корекційної, розвивальної та інтегративної). Функцію (від лат. *functio* – виконання) в філософському аспекті розуміють як відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричинює зміну іншого. Реалізація названих функцій забезпечується виконанням головних завдань формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях.

Досягнення мети, виконання завдань і реалізація змісту формування суспільно-нормативної поведінки здійснюються за допомогою сукупності методів, засобів і форм, які є складовими різноманітних особистісно зорієнтованих технологій діяльності соціального педагога у неформальних молодіжних об'єднаннях. Ми обирали такі форми і методи роботи з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань, які б максимально створювали можливість для її життєвого самовизначення, розуміння складної системи людських взаємин, розвитку людяності, толерантності, поваги до інших, бажання творити, бути активним учасником усіх суспільних

процесів. Тобто саме таке організаційно-методичне забезпечення сприяло досягненню важливого результату – формуванню суспільно-нормативної поведінки.

Так, серед форм та методів, які виявилися найбільш доцільними для організації роботи з формування суспільно-нормативної поведінки, ми виділили тренінги, "круглі столи", театралізовані бесіди, кінолекторії, етичний міні-театр, агітбригади, рольові ігри, соціодрами, метод життєвих ситуацій – "case study", семінари, батли, турніри, фестивалі.

Методи формування суспільно-нормативної поведінки ми трактуємо як способи взаємопов'язаної діяльності суб'єктів виховного впливу (сім'ї, навчальних закладів, закладів організації дозвілля молоді тощо) й учнівської молоді творчих неформальних об'єднань з метою вироблення в останньої стійких звичок і навичок моральної, суспільно-нормативної поведінки, розвиток умінь конструктивної взаємодії у взаєминах із однолітками й дорослими. Оскільки суспільно-нормативна поведінка учнівської молоді творчих неформальних об'єднань формується у реальних взаєминах, що вимагає від молоді людини морального вибору, прийняття певного рішення, здійснення вчинку, то застосування визначених методів тісно пов'язувалося з буденним життям.

Базовими при впровадженні експериментальної моделі стали такі методи: інформаційні, дискусійні, драматизації, моральних дилем, спостереження й аналізу, психологічні, саморегуляції, групової роботи, практично-діяльнісні.

Запропонована нами соціально-педагогічна модель дієва лише при сталості її компонентів та при обов'язковому дотриманні низки умов: системного підходу до опанування, усвідомлення та практичного виконання учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань суспільних норм; формування комунікативної компетентності під час взаємодії з соціальним оточенням (пізнання людських взаємин у їх різноманітті, формування особистісної позиції, розвиток навичок конструктивної взаємодії); особистісно орієнтованого підходу; врахування в соціально-педагогічній роботі з творчими неформальними об'єднаннями специфіки їх творчого репертуару; цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на творчі неформальні об'єднання з метою переорієнтації їх діяльності на соціально спрямовану творчу;

розширення сфери позаурочної, дозвіллевої діяльності учнівської молоді і, зокрема, спрямованість її змісту на реалізацію соціально цінних потреб особистості (задоволення потреби у спілкуванні, у взаємодії, розкриття кожним своїх можливостей, здібностей, творчого потенціалу); спрямованість змісту позаурочної, дозвіллевої діяльності на розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційної, рефлексивно-регуляторної та поведінкової сфер.

Результатом цієї роботи є поступове зростання у молоді рівня морально-етичних знань, розвиток соціально цінних мотивів, формування саморегуляторних навичок, сталих способів вираження свого ставлення до інших, вироблення оптимальних способів взаємодії з оточуючими та способів творчого самовираження в соціально схвальній формі – сформована суспільно-нормативна поведінка.

Загалом, соціально-педагогічна модель формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях розроблена нами на основі комплексного підходу, який передбачає єдність цілей, завдань, змісту, форм і методів. Крім цього, комплексний підхід означає вплив не на окремі компоненти СНП, а на особистість учнівської молоді творчих неформальних об'єднань в цілому, включаючи знання, вміння, особистісні якості та творчий потенціал. Таким чином, запропонована соціально-педагогічна модель характеризується ієрархічною будовою, оскільки її елементи розташовані в чіткій логічній послідовності, а взаємозаміщення чи пропущення одного з них призведе до порушення всієї структури процесу формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Адже заміна одного з компонентів системи неминуче викликає зміну кожного з наступних і системи в цілому. Наприклад, зміна мети процесу спонукає шукати відповідний зміст цього процесу, що в свою чергу вимагає нових засобів і методів.

Соціально-педагогічну модель було покладено в основу розробки методики формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях, яка базується на виділених етапах: мотиваційно-орієнтуючому, змістовно-інформаційному, інтегративно-творчому та співтворчому.

Основними завданнями *мотиваційно-орієнтуючого етапу* є стимулювання учнівської молоді в творчих неформальних

об'єднаннях до пізнання етичних принципів і норм поведінки. На цьому етапі відбувається активізація потреб, бажань і прагнень, необхідних для продукування суспільно-нормативної поведінки; вироблення позитивного ставлення до моральних норм, етичних принципів і умінь їхнього застосування у різних ситуаціях, а також розвиток просоціальних якостей особистості.

За В. Куніциною, знання особистості про себе й оточуючу дійсність, про систему складних соціальних навичок міжособистісної взаємодії, про способи поведінки і певні сценарії дій у системі взаємин, уміння і навички етичної взаємодії, життєвий досвід, сформованість певних якостей характеризують компетентність особистості у сфері взаємин і забезпечують ефективність у спілкуванні з іншими [21, с. 480].

Етичні знання є необхідною, але недостатньою умовою для формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Навіть знаючи норми поведінки, як зазначає Н. Хамська, молоді люди не завжди їх дотримуються, якщо знання не стали їхніми переконаннями. Тому учнівській молоді потрібно набути такого досвіду, за якого б вона переконалась у необхідності дотримуватися засвоєних норм і правил поведінки. На думку дослідниці, дієвими є лише такі знання, які не нав'язуються у формі готових висновків, а виникають унаслідок самоаналізу молоддю своїх якостей, особливостей поведінки, коли вона доходить самостійних висновків про необхідність виявлення цих знань у власній поведінці [44, с. 36]. В. Семиченко наголошує на емоційно-ціннісній основі знань, оскільки лише тоді "знання про моральність внутрішньо засвоюються, якщо вони переживаються як цінність, тобто стають особистісно значущими" [37, с. 25]. У цьому зв'язку підкреслимо, що формування суспільно-нормативної поведінки потребує переведення засвоєних молоддю знань із плану зовнішнього у план внутрішній, бо, як зазначає І. Бех, саме тоді норми, ідеали, правила, взірці поведінки набувають ролі виховного чинника, коли перетворюються в особистісні принципи життєдіяльності, тобто стають внутрішніми спонуками (мотивами) поведінки особистості [6, с. 8].

На мотиваційно-орієнтуючому етапі учнівська молодь творчих неформальних об'єднань, по-перше, має усвідомити власні бажання наслідувати соціальну норму поведінки, ступінь задоволеності

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

основних потреб, зміст мотивів поведінки, ціннісні орієнтації, їх спрямованість і стійкість.

По-друге, формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях на цілеутворюючому етапі передбачає поступовий розвиток просоціальних якостей особистості, необхідних для продукування суспільно-нормативної поведінки: самосвідомості, соціальної активності, емпатійності, соціального оптимізму.

За Н. Грищенко, високий рівень самосвідомості учнівської молоді характеризується усвідомленою спрямованістю на самовдосконалення завдяки процесам самопізнання, самоконтролю та самокеруваної поведінки. Соціальна активність реалізується в різноманітних видах спільної діяльності старшокласників, що охоплює мотиви обов'язку, інтересів та престижу, бажання та вміння самостійно, без особистої користі, усвідомлено брати активну участь у різноманітній просоціальній діяльності. Учнівська молодь з розвинутою емпатією відзначається високим рівнем розвитку соціальних емоцій та високим проявом моральних почуттів. Соціальний оптимізм визначено як духовний стан молоді людини, що характеризується позитивним сприйняттям дійсності, упевненістю в можливостях свого референтного середовища – творчого неформального об'єднання здійснювати певний позитивний вплив у соціумі, усвідомленням себе та свого оточення суспільно значущою силою [10].

Організаційно-методичне забезпечення процесу формування суспільно-нормативної поведінки на мотиваційно-орієнтуючому етапі представлено такими формами та методами, як соціодрами, рольові ігри, тренінги, метод життєвих ситуацій "case-study", театралізовані етичні бесіди, дискусії, диспути, круглі столи.

Використання методу соціодрами у формуванні суспільно-нормативної поведінки сприяє розвитку соціальної відповідальності та суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді. Соціодрама являє собою спосіб драматичного програвання та обговорення ситуацій морального вибору. Метою її є одночасне усвідомлення учасниками своєї моральної позиції і вміння відстоювати і реалізовувати її в процесі взаємодії з іншими членами групи. За визначенням І. Беха, моральним є вибір, який чинять самостійно, що не залежить від суджень та оцінок оточуючих, або відмінний від моральних установлень, групових норм і громадської думки [6].

За допомогою методу соціодрами у юнацтва формується здатність обдумувати конкретні події і своє "Я" в контексті цих подій: зв'язок, залежність, інтерес, вплив, а також здатність передбачати результати свого вибору. Центральне місце в соціодрамі посідає рольова гра. Використання методу рольової гри дає змогу, по-перше, сформувати у молоді просоціальні особистісні якості через створення відповідної моделі поведінки, що відповідає соціальним нормам. По-друге, передбачає надання можливості молодій людині виявити свої організаційні здібності, інтелект, життєву компетентність, ініціативу, при цьому брати на себе відповідальність за здійснення всіх дій, які б забезпечували успішність проведення рольової гри. По-третє, можливість вийти за межі своїх життєвих сценаріїв, проявити своє "Я", моделювати власну поведінку, імітувати поведінку інших людей. Участь членів творчого молодіжного неформального об'єднання в організації й проведенні рольових ігор забезпечуватиме їм набуття нових знань, формування різноманітних умінь і навичок, зразків поведінки, скорочуючи час накопичення соціального досвіду, а засвоєний досвід, на нашу думку, зберігатиметься протягом тривалого часу.

До методів, які активно використовуються у профілактиці ненормативної поведінки, належить метод case-study ("кейс-стаді", або метод життєвих ситуацій). Метод case-study почали застосовувати ще на початку ХХ століття в галузі права й медицини. Поняття кейсу (ситуації) – одне з базових понять методу. Кейс (від англійського "case" – ситуація) – це реальні й докладно описані ситуації педагогічної практики разом із причетними до них супутніми фактами, думками (від яких залежить їх розв'язання). Ці ситуації можуть бути викладені у документальній формі – заздалегідь підготовлена форма або за допомогою вербальних та візуальних засобів (таких, як відео і/чи показ слайдів). Насамкінець група представляє свої напрацювання, які можуть стати підґрунтям для дискусії.

Однією з найбільш ефективних форм роботи з учнівською молоддю ТНО, на нашу думку, є груповий тренінг, під час якого молодь має змогу апробувати раніше не характерні для неї стилі поведінки, отримати новий соціальний досвід, сформувати вміння рефлексивного аналізу та активно розвивати свою комунікативну компетентність.

Залучення учнівської молоді до дискусій (круглі столи, диспути, етичні бесіди) також є важливою формою роботи, оскільки дозволяє забезпечувати формування навичок презентації молоддю вербальних повідомлень, відстоювання власної точки зору та вміння вислуховувати партнерів по спілкуванню. При цьому учасники дискусій вчать сприймати різні точки зору, що є важливим, оскільки конфлікти часто виникають через нездатність прийняти переконання та інтереси іншої субкультури. Формування у молоді таких умінь сприятиме, в свою чергу, підвищенню загального рівня її комунікативної компетентності та здатності здійснювати творчу діяльність у соціально схвальній формі.

Стимулювання учнівської молоді творчих неформальних об'єднань до пізнання етичних принципів і норм поведінки на мотиваційно-орієнтуючому етапі розглядається нами як підготовка, підґрунтя для подальшого формування суспільно-нормативної поведінки на *змістовно-інформаційному етапі*, основним завданням якого є формування у дівчат та юнаків системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки, морально-етичних норм і правил поведінки.

Сформованість моральних знань, умінь і навичок запобігає появі примітивних і стереотипних суджень щодо змісту суспільно-нормативної поведінки у взаєминах і сприяє здійсненню учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань свідомого вибору дій, які відповідають існуючим у суспільстві нормам.

Знання про моральні норми учнівська молодь отримує в сім'ї, на уроках, із засобів масової інформації тощо. Але цей процес здебільшого стихійний, не сприяє формуванню стійких переконань. У молодих людей під впливом різних чинників нерідко виникають хибні уявлення про моральні цінності. Тому необхідно надати цьому процесу системності, науковості, щоб сформувані надійні засади моральних цінностей.

На змістовно-інформаційному етапі учнівська молодь творчих неформальних об'єднань має, по-перше, зрозуміти сам предмет суспільно-нормативної поведінки, оволодіти знаннями норм етичних аспектів поведінки, способів виявлення нормативної поведінки у взаєминах. По-друге, мають бути сформовані такі вміння, як: оперування моральними судженнями та ведення конструктивного діалогу на основі рефлексивності, емпатійності та

толерантності. Оволодіння цими знаннями має відбуватися за допомогою використання таких інформаційно-просвітницьких методів і форм роботи: тренінги, виготовлення та розповсюдження інформаційних матеріалів (листівки, буклети, лифлети), кінолекторії, виступи агітбригади, етичні міні-театри.

Відомо, що соціально-нормативна поведінка ґрунтується на обізнаності з нормою та розумінні її змісту. Така інформація постійно транслюється під час проведення тренінгу-семінару. Одним із найважливіших завдань нашого тренінгу-семінару є робота з когнітивними схемами та особливостями щоденної поведінки, яка вже існує в учасників. Інформаційна частина тренінгу (семінару) ознайомлює учасників із такими поняттями, як "норма", "соціальна норма", "поведінка", "стереотип" тощо. Тим самим ми прагнемо не стільки розширити їх словниковий запас та кругозір, скільки прагнемо поєднати ці теоретичні знання з відпрацьованими під час тренінгу за допомогою певних вправ емпіричними знаннями, щоб вони акумулювали новий досвід суспільно-нормативної поведінки, відрефлексований через почуття та сприйняття, і побудували нову логіку розуміння природи суспільно-нормативної поведінки.

Ефективність кінолекторію у формуванні суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді зумовлена тим, що пізнавальне значення отриманої інформації зростає, коли вона доповнена фактами конкретної діяльності, відображеної в науково-популярному чи художньому фільмі. Кінолекторій забезпечує послідовний, тривалий і цілеспрямований вплив на учнівську молодь, дає можливість сформувати цілісне уявлення з багатьох проблем, отримати вичерпні відповіді на запитання. Для підвищення ефективності його роботи можна провести підсумкові заняття, які охоплюють запитання і відповіді з проблеми, переглянутих кінофільмів, анкетування слухачів щодо оцінки роботи кінолекторію і врахування потреб молоді, обговорення з ними найзлюбоденніших питань тощо.

Формуванню системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки підпорядковується така форма діяльності, як етичний міні-театр. Важливе значення етичного театру полягає в тому, що він допомагає учнівській молоді творчих неформальних об'єднань набути соціального досвіду взаємодії, є сферою самоствердження і самовираження, у ньому закладені можливості

для розвитку емпатії та оцінних умінь. На думку О. Толченова, потужний виховний ефект театралізованих вистав, ігор зумовлений тим, що молодь у процесі співпереживання позитивним персонажам самостійно обирає зразок для наслідування, доходить певного висновку, обирає орієнтири власної поведінки. "Сила впливу на особистість цих, самостійно добутих, пережитих цінностей настільки велика, що нерідко проявляється у її реальному житті й діяльності" [42, с. 30].

Одним із напрямків етичного міні-театру є агітбригадний жанр як засіб виховання соціально активної особистості. Агітбригада – творчий колектив, що виступає з різної тематики і зачіпає актуальні проблеми свого часу, який висміює негативні сторони нашого життя і показує позитивні моменти. Це єдино доступний жанр, практично зручна і мобільна форма для невеликих, навіть технічно не оснащених кабінетів. У нашому дослідженні ми використовуємо цей метод як пропаганду суспільно-нормативної поведінки, ключовим словом якого має виступати слово "за". Як семіотичний та інформаційний концепт, "агітбригада" являє собою "живий" текст, у якому важливу роль відіграє керівник агітбригади, генератор агітаційно-пропагандистських ідей, чії світоглядні установки і художня інноватика допомагають донести до учнівської молоді творчих неформальних об'єднань основну ідею – формування системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки.

Набуті знання та сформовані вміння учнівської молоді ТНУ на змістовно-інформаційному етапі є підґрунтям для подальшого формування суспільно-нормативної поведінки на *інтегративно-творчому етапі*, основним завданням якого є узагальнення і творче переосмислення отриманої інформації з метою інтеграції набутого досвіду в буденному житті та творчій діяльності, а також подальший розвиток компонентів суспільно-нормативної поведінки.

На цьому етапі учнівська молодь творчих неформальних об'єднань поглиблює засвоєні знання під час тренінгів. Метою соціально-психологічного тренінгу тут є самопізнання та самодослідження (аналіз, зворотний зв'язок, рефлексія) через заняття, які побудовані з урахування творчого репертуару неформального об'єднання брейк-дансерів. Це, у свою чергу, дозволяє реалізувати потреби учнівської молоді творчих неформальних об'єднань в активній творчій діяльності, спілкуванні

і, спираючись на позитивне в собі, досягти стану внутрішньої рівноваги, збагатитись спеціальними уміннями і навичками, необхідними для успішного процесу спілкування і самокорекції як визначальних умов соціалізації особистості.

Як зазначає О. Панагушина, об'єднання молоді мають залишатися багато в чому реальним місцем реалізації потреб та інтересів їх членів задля збалансованості й оптимізації стосунків із соціумом, що зумовлює перетворення і розширення соціального середовища соціалізації учнівської молоді у просоціальному напрямку [34, с. 29-35]. Цьому, на нашу думку, сприяє коректно розроблена цілеспрямована, змістовна, цікава суспільно корисна діяльність. Адже це переважно заняття, завдяки яким учнівська молодь творчих неформальних об'єднань розвиває свій творчий потенціал, бере участь у створенні матеріальних і духовних цінностей, найбільш ефективно вдосконалює себе як особистість.

На спеціально організованих батлах (змаганнях), чемпіонатах, марафонах, концертах художньої самодіяльності та фестивалях учнівська молодь має змогу об'єктивно оцінити себе, інших і ситуації взаємодії; зробити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів, тобто дотримуватись загальноприйнятих правил, етичних аспектів поведінки у взаєминах з оточуючими; регулювати емоції, стани, почуття, тим самим проявляючи вміння уникати конфліктних ситуацій і знаходити компроміс. Батл, батл (англ. battle – бій, битва) – в хіп-хопі: танцювальна битва між учасниками для виявлення найсильнішого з них. Молоді люди, що беруть активну участь у батлах, мають можливість сконцентрувати свою агресивну енергію на боротьбу в танці, тобто виплеснути цю внутрішню силу, щоб залишатися спокійними і вільними.

Фестивалі, присвячені хіп-хоп культурі являють собою свого роду дослідні лабораторії, де наочно представлена палітра молодіжних культур, що виражаються у творчості. Молодіжні музичні фестивалі характеризують позицію учасників і любителів музики, що прагнуть відстоювати свої пристрасті у боротьбі з музичними класичними ідеалами минулого. Фестивалі є винятковим за значенням видом комунікації, через який сучасна молодь і підлітки мають змогу ділитися культурним досвідом, вони стимулюють танцювальні традиції хіп-хоп культури, зберігаючи ідентичність.

Організація діяльності таких форм роботи розглядається нами як сфера самовираження і самореалізації учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, виявлення і розвитку їхніх обдарувань, нахилів, потенційних можливостей. Також необхідно надавати такій діяльності значущості: покладання відповідальності за підготовку і проведення певного заходу, а не обмежуватися лише участю.

Брати участь у такого роду заходах може лише учнівська молодь з високим рівнем суспільної активності та прагненням до творчої самореалізації. Ці види діяльності є значущими для учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, і тому, саме під час них вони зможуть, поєднавши засвоєні знання та сформовані вміння суспільно-нормативної поведінки, втілити їх у здійсненні творчої діяльності в соціально схвальній формі.

Метою *співтворчого етапу* реалізації моделі стала гармонізація взаємин між суб'єктами виховного впливу і учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань, посилення авторитету дорослого й зміцнення його виховного впливу на молодь.

Пріоритетна роль у формуванні суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді, на нашу думку, належить соціальному педагогу, керівникам гуртків художньої самодіяльності. Також вагоме значення у виборі способів реалізації творчого потенціалу учнівської молоді неформального об'єднання мають лідери цих груп. У нашому дослідженні вони виступають суб'єктами виховного впливу. Як стверджує О. Киричук, "будучи одним із суб'єктів виховного впливу, вони є організаторами педагогічної взаємодії їх із природним, предметним та соціальним середовищем" [16, с. 36]. Соціальний педагог та керівники гуртків художньої самодіяльності вивчають рівень активності молоді у процесі діяльності, статус у системі взаємин, емоційне благополуччя в групі, встановлюють референтні групи, вивчають ціннісні орієнтації, динаміку змін у процесі виховних впливів, організують діяльність, здійснюють регулювання і корекцію міжособистісних взаємин.

Для реалізації мети співтворчого етапу суб'єкти виховного впливу залучаються до активної участі в організації танцювальних марафонів, змагань, батлів, концертних програм, фестивалів тощо; відбувається приєднання представників молодіжної субкультури до усвідомленої волонтерської діяльності (екскурсії до соціальної служби, відвідування соціального притулку та центру реабілітації

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

дітей-інвалідів; посередництво різних акцій, проєктів, кампаній, що проводяться соціальними службами, тощо).

Саме тому, окрім мети та завдань означених етапів, необхідним є організація спеціального навчання соціальних педагогів, керівників гуртків художньої самодіяльності та лідерів творчих неформальних об'єднань, яке включає розв'язання таких завдань:

- усвідомлення соціальними педагогами необхідності реалізації особистісно орієнтованого підходу у виховному процесі, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини;

- наповнення теоретичного й технологічного потенціалу суб'єктів виховання науковими уявленнями про сутність суспільно-нормативної поведінки;

- розширення кола знань про форми, методи, способи вивчення і формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань;

- проектування і здійснення виховної діяльності з урахуванням інтересів, можливостей учнівської молоді, розвитку їх активності;

- надання знань про способи, методи та засоби ініціювання створення молодіжних груп соціальних ініціатив на допомогу учнівській молоді творчих неформальних об'єднань.

Навчання суб'єктів виховного впливу передбачає впровадження в систему роботи позашкільних навчальних закладів методичного семінару-практикуму "Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань" і апробацію спецкурсу для майбутніх соціальних педагогів та практичних працівників "Соціально-педагогічна робота з творчими неформальними молодіжними об'єднаннями".

Зазначимо, що спецкурс належить до циклу дисциплін самостійного вибору ВНЗ за напрямом підготовки "Педагогічна освіта". Програма спецкурсу відповідає навчальним та робочим планам професійної підготовки соціальних педагогів (організаторів молодіжного руху). Розроблений спецкурс спирається на професійно орієнтовані дисципліни, які входять до системи підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Заняття семінару-практикуму "Формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань" передбачають ознайомлення з методиками діагностики

рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, методами і прийомами роботи, які сприяють стимулюванню учнівської молоді творчих неформальних об'єднань до пізнання етичних принципів і норм поведінки, формуванню системи знань, умінь і навичок суспільно-нормативної поведінки, морально-етичних норм і правил, виробленню в учнівської молоді позитивного ставлення до моральних норм, етичних принципів і умінь їхнього застосування у різних ситуаціях та спрямовують творчий потенціал неформального молодіжного об'єднання у соціально корисне русло.

Поєднання у структурі занять методичного семінару-практикуму лекцій-діалогів і таких видів роботи, як тренінги, дискусії, обмін досвідом, поради, рекомендування відповідної літератури тощо, на нашу думку, забезпечуватимуть єдність теоретичної та практичної підготовки до роботи з учнівською молоддю творчих неформальних об'єднань.

Головну мету семінару-практикуму ми вбачаємо у підготовці суб'єктів виховного впливу до роботи щодо створення виховного середовища з творчою атмосферою шляхом моделювання соціально творчого культурного простору розвитку, що заснований на вікових потребах молодшої людини у спілкуванні, самоствердженні та самореалізації.

Розробляючи методику формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, ми враховували, що якість будь-якої програми залежить насамперед від того, на основі яких принципів вона складена, наскільки точно і глибоко ці принципи дають можливість відобразити суть педагогічного процесу, які її цілі, суб'єкти, їх діяльність, спілкування і взаємини суб'єктів, матеріальна база тощо.

Отже, формування суспільно-нормативна поведінка учнівської молоді творчих неформальних об'єднань відбувається у єдності всіх визначених складових соціально-педагогічної моделі та методики, що знаходять своє відображення у етапах (мотиваційно-орієнтуючому, змістовно-інформаційному, інтегративно-творчому та співтворчому).

Список використаних джерел

1. Айзенштадт Ш. Н. От поколения к поколению / Шмуель Ноах Айзенштадт. – М. – Л. : АН СССР, 1956. – 485 с.

2. Андрущенко В. П. Социология : наука об обществе / В. П. Андрущенко, Н. И. Горлач. – Х. : Рубикон, 1997. – 687 с.
3. Балакірєва О. М. Ставлення молоді до суспільних інститутів / О. М. Балакірєва, О. С. Ярепенко, О. А. Ганюков // Молодь України у дзеркалі соціології. – К. : УІСД, 2001. – С. 104.
4. Башкатов И. П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / И. П. Башкатов. – М., 2000. – 256 с.
5. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
7. Бойко А. М. Виховання людини : нове і вічне : методолого-теоретичний і практичний коментар, статті, виступи, рецензії / А. М. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 568 с.
8. Велетень науки : матеріали всеукр. наук.-пед. читань, присвячених вивченню спадщини Івана Огієнка (15–16 січ. 1996 р.) / [відп. ред. і упоряд. А. А. Марушкевич]. – К. : Четверта хвиля, 1996. – 234 с.
9. Головенько В. А. Український молодіжний рух у ХХ столітті / В. А. Головенько. – К. : А. Л. Д., 1997. – 159 с.
10. Грищенко Н. А. Формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді у позанавчальній діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Надія Анатоліївна Грищенко. – Луганськ, 2009. – 269 с.
11. Демакова И. Д. Герменевтический подход в педагогике / И. Д. Демакова // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 40–43.
12. Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1967. – 156 с.
13. Егорова Т. В. Социально-педагогическая работа с молодежью неформальных молодежных объединений экстремистской направленности (на материале Германии) : [монография] / Т. В. Егорова. – Ковров : КГТА, 2007. – 164 с.
14. Иконникова С. Н. Молодежь как социальная категория / С. Н. Иконникова, И. Р. Кон. – М. : Прогресс, 1970. – 265 с.
15. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навчально-методичний посібник / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.

16. Киричук О. В. Формування в учнів активної життєвої позиції / О. В. Киричук. – К. : Просвіта, 1983. – 350 с.

17. Косарецкая С. В. О неформальных объединениях молодежи / С. В. Косарецкая, Н. Ю. Синягина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 159 с.

18. Кофирін Н. В. Проблеми вивчення неформальних груп молоді / Н. В. Кофирін // Соціологічні дослідження. – 2007. – № 3. – С. 38–45.

19. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – [9-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

20. Кулік В. С. Молода Україна : сучасний організований молодіжний рух та неформальна ініціатива / В. С. Кулік, Т. В. Голобуцька, О. А. Голобуцький. – К. : Центр дослідження проблем громадянського суспільства, 2000. – 457 с.

21. Куницына В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

22. Лисовский В. Т. Социология молодежи : учебное пособие / В. Т. Лисовский. – СПб., 1996. – 361 с.

23. Лісовець О. В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України : навчальний посібник / О. В. Лісовець. – К. : ВЦ "Академія", 2011. – 256 с.

24. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навчально-методичний посібник / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.

25. Максименко С. Д. Общая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, 2004. – 528 с.

26. Мамонтов С. П. Основы культурологии / С. П. Мамонтов. – М. : Олимп, 1999. – 320 с.

27. Медри А. В. Социализация и "смутное время" / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1991. – 78 с.

28. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия / Р. Кинг Мертон // Социология преступности (Современные буржуазные теории) / [пер. с франц. Е. А. Самарской]. – М. : Прогресс, 1966. – С. 299–313.

29. Молодежная субкультура : [коллективная монография] / науч. ред. Н. А. Победа. – Одесса : Астропринт, 1999. – 284 с.

30. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М., 2001. – 365 с.

31. Нечаев С. А. Система педагогической работы с подростками из неформальных молодежных объединений в образовательном учреждении : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Нечаев Сергей Александрович. – Владимир, 2009. – 186 с.

32. Нормативно-правова база діяльності громадських молодіжних організацій / [редкол. : В. П. Банах, С. В. Зелінський, А. Г. Зінченко та ін.]. – К. : Четверта хвиля, 2001. – 388 с.

33. Паламарюк О. Вболівальники субкультур. Неформальні групи як втеча від реального життя? / Олеся Паламарюк // День. – 2003. – № 151.

34. Панагушина О. Є. Взаємодія школи з молодіжними організаціями як чинник успішної соціалізації підлітків / О. Є. Панагушина // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 29–35.

35. Парсонс Т. Мотивация экономической деятельности / Т. Парсонс // О структуре социального действия. – М., 2002. – С. 329–354.

36. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / [под ред. Г. П. Пан]. – М. : Наука, 1999. – Т. 2. – 1999.

37. Семиченко В. А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза : учебное пособие / В. А. Семиченко. – Полтава, 1991. – 219 с.

38. Сенченко Н. А. Социально-педагогическая помощь школьникам – представителям юношеских субкультур / Н. А. Сенченко // Социокультурная имитация в социальном воспитании учащихся : сборник статей / [под ред. Б. В. Куприянова]. – Кострома, 2004. – С. 53–63.

39. Сикевич З. В. Молодежная культура : "за" и "против" / З. В. Сикевич. – СПб. : Питер, 1999. – 112 с.

40. Социальная педагогика : курс лекций (введение в профессию "социальный педагог", основы социальной педагогики, основы социально-педагогической деятельности) : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / [М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Г. Н. Штинова]. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

41. Титлей М. Новый подход к теории молодежной субкультуры / Марк Титлей // Социальная работа. – 2008. – № 3. – С. 12.

42. Толченев О. А. Сценарное мастерство : методическое пособие в помощь начинающему актеру / О. А. Толченев. – М. : ВЦХТ, 2002. – 160 с.

43. Топалов М. Н. Социальные аспекты моды : мода и цивилизация / М. Н. Топалов. – М. : ИСАН, 1991. – 46 с.

44. Хамська Н. Б. Підліток на шляху до моральності : навчально-методичний посібник / Н. Б. Хамська. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 1998. – 136 с.

45. Чернета С. Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Чернета Світлана Юріївна. – К., 2006. – 219 с.

46. Шакурова М. В. Социально-педагогические условия становления социокультурной идентичности личности : монография / М. В. Шакурова. – Воронеж : ВГПУ, 2006. – 200 с.

47. Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

48. Bedingungen social pedagogischen Handles im Jugendamt / Von Bohnisch L. // Zeitschrift fur Pedagogic. – 1972. – 18. Jg. – Half 2. – S. 87-91.

49. Cohen A. K. Delinquent boys : the culture of gang / Albert K. Cohen. – New York : The Free Press, 1955. – 202 p.

4.4. Проблема виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці

У динамічному світі суспільство постійно коригує завдання освіти, головна мета якої раніше визначалася як формування основ усебічно й гармонійно розвиненої особистості, а сьогодні зводиться до виховання активної особистості, здатної усвідомлювати глобальні проблеми людства, готової брати участь у їх розв'язанні. Особливою є потреба сучасного суспільства в гармонізації міжетнічних стосунків у багатонаціональних колективах. Саме тому нагальною є проблема соціально-педагогічної роботи з виховання культури міжетнічних стосунків.

Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття") визначає, що набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу,

досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави обумовлюється необхідністю реформування системи національного виховання [16].

У Концепції національно-патріотичного виховання молоді зазначено, що ідеалом виховання в сучасних умовах виступає різнобічно та гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення. Тому головною домінантою виховання молоді є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної та моральної життєвої позиції [26].

Концепція національного виховання має на меті визначення стратегії розвитку наскрізної системи виховання молодого покоління України, наповнення виховання гуманітарним змістом, котрий узгоджується кращими надбаннями цивілізації, безпосередній розвиток людини і відповідає потребам її самореалізації та актуальним завданням відродження національної культури [25].

У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності визначено, що для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави і громадянського суспільства [24].

Отже, становлення української державності, побудова громадянського суспільства, інтеграція України у світове та європейське співтовариство передбачають орієнтацію на особистість, її культуру й визначають основні напрями виховної роботи та модернізації навчально-виховного процесу в системі освіти, зокрема позашкільних навчальних закладах.

Аналіз наукових праць із проблеми виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах свідчить про те, що вона вивчалася у контексті різних наукових галузей. Філософські та культурологічні аспекти цієї проблеми розкривалися у дослідженнях Є. Андроса, Ю. Бромля, Л. Гумільова,

В. Кафарського, І. Кононова, Л. Нагорної, С. Пролєєва, М. Степика, А. Шведової та ін., загальнопедагогічні та психологічні – Т. Андрущенко, Ю. Арутюняна, В. Бизової, Г. Волкова, З. Гасанова, В. Заслуженюка, С. Лур'є, Н. Серової, Т. Стефаненко, Г. Філіпчука, П. Щербаня та ін., етнопедagogічні та етнопсихологічні – А. Бердяєва, М. Богуславського, Н. Волкова, Е. Грекова, І. Димова, В. Криська, Л. Леонтєва, М. Маматова, Є. Саракуєва, В. Троїцького та ін. Щодо проблеми торкалися автори досліджень із гуманістичного виховання В. Асєєв, Ш. Амонашвілі, О. Газман, В. Ігнатов, Т. Петраков, І. Реморенко, В. Слободчиков, А. Субетто, В. Сухомлинський, Г. Сухободська, К. Ушинський, А. Шемшурин, Ю. Шаров. Діяльність позашкільних навчальних закладів за різними напрямками розглядали у своїх працях В. Берека, О. Биковська, В. Вербицький, Л. Дименкова, О. Литовченко, О. Матвієнко, В. Мачуський, О. Мироненко, Г. Пустовіт, О. Рассказова, В. Редіна, А. Сватєєв, О. Семенов, Н. Синькевич, Т. Сущенко, Т. Фурсенко, Т. Цвірова та інші.

Хоча проблема виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах знайшла відображення у різноманітних наукових теоріях, вона є міждисциплінарною, залишається маловивченою, досить актуальною і потребує детального розгляду.

На сучасному етапі в межах вивчення культури міжетнічних стосунків проведено значну кількість досліджень, у кожному з яких головний акцент зроблено на тих чи інших аспектах визначеної проблеми. Тому до цього часу в науковому обігу немає єдиного визначення культури міжетнічних стосунків.

Відносини між етносами супроводжують увесь розвиток людської цивілізації. Вони носять глобальний характер, тож впливають на всі сфери суспільного життя – політичну, соціально-економічну, духовну, сімейно-побутову тощо. Їхні наслідки постійно відчуваються як у загальносвітовому масштабі, так і на різних рівнях суспільної стратифікації – міждержавному, регіональному, а також у відносинах між окремими народами, етнічними групами, індивідами. Отже, якщо не вдається досягнути порозуміння на міжетнічному рівні, тоді розпочинаються найрізноманітніші конфлікти, що призводять до винищення цілих народів [14; 19; 22].

У рамках вивчення міжетнічного питання слід розглянути терміни "міжгрупове поведження" та "міжгрупова взаємодія", які трактуються як спостережувальний компонент міжгрупових відносин, але не включають психологічних процесів і явищ, що безпосередньо не спостерігаються, але відіграють важливу роль у життєдіяльності індивідів і груп [44 с.115].

У контексті вивчення проблеми міжгрупового поведження слід звернутися до робіт Т. Стефаненко, яка розглядала міжетнічні відносини не тільки як відносини між групами (суперництво або співробітництво). На її думку, у цю область потрібно включити й ставлення до груп, яке проявляється в уявленнях про них – від позитивних образів до забобонів. Відносини між групами можуть виникати й без безпосередньої взаємодії між ними, що не раз виявлялося в емпіричних дослідженнях. Очевидно, що міжгрупові відносини – це відносини між групами, у тому числі між етнічними спільнотами, тобто відносини, об'єктом і суб'єктом яких є групи. Однак багато представників соціально-психологічної науки під міжгруповими відносинами розуміють насамперед – і навіть винятково – відносини між індивідами як представниками конкретних груп.

Такої точки зору дотримувався і британський соціальний психолог А. Тешфел. Він всі відносини між людьми розташовував на континуумі, полюса якого становлять міжособистісні й міжгрупові відносини між представниками конкретних груп [44, с.116].

Ю. Арутюнян називав міжетнічні відносини різновидом соціальних зв'язків між структурними елементами суспільства, об'єктом і суб'єктом яких є етнічні групи. Виходячи з цього, дослідник пропонував розуміти міжетнічні стосунки в широкому та вузькому сенсі. У широкому сенсі слова міжетнічні стосунки розуміються як взаємодії народів у різних сферах – політиці, культурі тощо, у вузькому сенсі – як міжособистісні стосунки людей різних національностей, які теж відбуваються в різних сферах спілкування – трудовому, сімейно-побутовому, а також сусідському, дружньому та інших видах неформального спілкування [5, с.10].

У радянській науці для позначення цієї сфери стосунків переважно вживали термін "міжнаціональні відносини", в пострадянській соціології, окрім того, стало поширеним поняття "етнонаціональні відносини", яке, до речі, не має чіткого тлумачення.

За кордоном цей напрям дослідження визначається як "соціологія расових та етнічних відносин". Утім, ці дефінітивні розбіжності не мають принципового характеру, тож у західному та пострадянському, зокрема й українському, наукових підходах розуміння сутності та змісту проблеми міжетнічних відносин загалом збігається.

Характер міжетнічних відносин – дружній, нейтральний або ворожий – залежить передусім умов макросередовища, системи соціальних відносин, розвитку держави. Крім того, міжетнічні відносини залежать і від умов, що складаються у мікросередовищі – у конкретних територіальних колективах, спільнотах. У мікросередовищі мають значення такі фактори, як соціальна структура контактуючих етносів, її динаміка, історичне минуле і сучасна ситуація спілкування, наприклад, міра зацікавленості у контактах, традиції спілкування, а також культурні фактори [4, с.163].

Міжетнічні відносини – один з найважливіших структурних елементів етнонаціональної ситуації. Вони відображають результати впливу її (етнонаціональної ситуації) формування. Поняття "етнонаціональна ситуація" включає, крім міжетнічних відносин, механізм поповнення етнічних утворень, кількісний і якісний склад етнонаціональних груп, динаміку внутрішніх процесів у цих групах, рівень соціального задоволення і пов'язані з ним дії представників національних меншин і етнічних груп, спрямовані на покращення свого соціально-економічного становища і політико-правового статусу в суспільстві країни проживання [4, с.166].

Відносини, що складаються між людьми різних національностей, так само як і між народами в цілому, є результатом спільних соціальних умов. Міжнаціональні відносини складаються під впливом складних взаємодій об'єктивних обставин, насамперед соціально-політичних, економічного становища контактуючих національностей і суб'єктивних факторів – сприйняття об'єктивних обставин людьми, їх асоціацій, зіставлень [4; 10; 48].

У соціології є чітке розмежування понять "міжетнічні відносини" та "етнічні відносини". Перше поняття має вужчий зміст, відображаючи відносини між окремими народами, що складаються в процесі взаємодії, а також стосунки між різними етнічними групами та особами, що належать до окремих спільнот. Друге – ширше, бо

воно, як правило, включає як міжетнічні відносини у зазначеному розумінні, так внутрішні аспекти етнічних відносин, що складаються всередині окремого етносоціального організму. Зрештою, сам феномен міжетнічних відносин можна представляти в "широкому розумінні" цього слова, тобто як взаємодію етнічних груп, народів у різних суспільних сферах, та у "вузькому розумінні" – як міжособистісні стосунки людей різної етнічної приналежності в певних сферах спілкування – в побуті, трудовому колективі, неформальних об'єднаннях тощо [22, с.387].

Цікавими є дослідження міжетнічних відносин з філософських позицій стосовно різних контекстів аналізу проблем співвідношення етносів (В. Антонович, М. Грушевський, В. Гнатюк, М. Драгоманов, М. Костомаров та ін.). У сучасній філософській науці стверджується думка про те, що співвідношення етносів у соціально-історичному просторі детермінується не лише суб'єктно-рефлексивним, але й системно-ціннісним контекстом, який відбиває співвідношення ціннісних світів різних етносів, дистанцію між цими світами і між окремими їхніми компонентами.

У ракурсі культури та її цінностей систему міжетнічних відносин дозволяє проаналізувати системно-ціннісний контекст. Ціннісні пріоритети етносів і, відповідно, відношення між їхніми ціннісними системами, поза сумнівом, обумовлені соціально-історичними (і навіть природними) обставинами. Ціннісні пріоритети етносів визначаються, з одного боку, об'єктивними, соціально-історичними обставинами, але, з іншого боку, – залежать від свідомої, цілеспрямованої духовної діяльності етносуб'єктів. Суб'єктно-рефлексивний контекст розглядає відносини щодо безпосередньої практичної взаємодії етносів, їхніх емоцій та почуттів, думок та поглядів по відношенню один до одного. Соціально-історичний контекст включає два рівні: культурно-цивілізаційний (більш загальний) і частково-соціальний, пов'язаний з окремими сферами, "полями" у рамках конкретної соціальної системи [46; 47].

Урахування визначених контекстів аналізу міжетнічних відносин, на думку Є. Степанова, створює можливості для наукового обґрунтування теорії і практики встановлення міжетнічних відносин. Так, важливим постає зіставлення автостереотипу певного етносу з гетеростереотипами інших етносів, урахування неоднорідності, диференційованості кожного етносу, ситуативних

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

соціальних обставин, які так чи інакше впливають на самооцінки та взаємини етносів. Опора на соціально-історичний аналіз допоможе не тільки глибше зрозуміти причини стану міжетнічних відносин, що спостерігається, але й побачити перспективи їхнього розвитку, розробити досить обґрунтований прогноз, запропонувати ефективні заходи оптимізації відносин [42, с.7].

Отже, ми розуміємо міжетнічні стосунки як різновид зв'язку та взаємодії між етнічними групами, які виступають структурними елементами як держави, так і суспільства в цілому.

В наші дні особливо актуальною стає проблема діалогу між етнічними групами, взаємодії різних культур, їх інтеграції і досягнення вищого синтезу, орієнтованого на гуманістичні ідеали, принципи соціальної справедливості, на гармонійний розвиток людини. Розглядаючи проблему культури міжетнічних стосунків, необхідно враховувати сутнісні характеристики поняття "культура".

Сьогодні у науці існує безліч визначень цього поняття. За енциклопедичним словником, "культура" походить від латинського *Cultura*, що дослівно позначає обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування, а також історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях.

Поняття "культура" вживається для характеристики певних історичних епох (антична культура), конкретних суспільств, народностей і націй (українська культура), а також специфічних сфер діяльності або життя (культура праці, політична культура, художня культура); у більш вузькому сенсі – сфера духовного життя людей, яка включає в себе предметні результати їхньої діяльності (машини, споруди, результати пізнання, твори мистецтва, норми моралі і права), а також людські сили і здібності, реалізовані в діяльності (знання, вміння, навички, моральний та естетичний розвиток, світогляд, способи та форми спілкування людей).

Розглянувши праці Т.Атрощенко, В.Заслуженюка, В.Присакара та інших, можна зробити висновок, що культура міжетнічних стосунків охоплює всю сукупність різноманітних зв'язків між націями й народностями [6; 18; 34; 45].

Як стверджує Ю.Римаренко, культура міжетнічних стосунків за своєю сутністю і змістом є як внутрішньою, так і зовнішньою якістю

самої нації [40]. Виходить, що жодна нація не може вступати у міжетнічні стосунки, не усвідомивши свого внутрішнього "я", не визначивши власного ставлення до інших спільнот, що її оточують.

Розглядаючи культуру міжетнічних стосунків, одні науковці (А.Авксентьев, В.Авксентьев, Р.Кадієва та інші) визначають її як певні взаємозв'язки й взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками й почуттями. Культура таких відносин залежить від загального рівня розвитку людей, від їх уміння сприймати й дотримуватись загальнолюдських норм та моралі [2; 21].

Підсумовуючи зазначене вище, ми розуміємо культуру міжетнічних стосунків у широкому смислі як своєрідну духовно-моральну систему, спрямовану, з одного боку, на інтеріоризацію етнічних цінностей, розвиток творчого потенціалу власного етносу; з іншого, на взаємодію з надбанням інших етносів і опанування національних і загальнолюдських цінностей.

У вузькому розумінні культура міжетнічних стосунків – це складова загальної культури особистості громадянина – носія етнічних, національних та загальнолюдських цінностей, здатної до визначення, реалізації та вдосконалення себе як суб'єкта міжетнічних стосунків у поліетнічному соціумі.

Таке визначення культури міжетнічних стосунків дозволяє звернути увагу батьків та викладачів на можливість виховання підлітків засобами музейної та театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту тощо, адже заклади позашкільної освіти є традиційними осередками формування громадянської компетентності дітей та учнівської молоді, художньо-естетичного виховання, організації краєзнавчо-пошукової та спортивно-масової роботи. Завдяки органічному поєднанню різних форм освітньої діяльності з організацією змістовного дозвілля вихованців, у позашкільному закладі створюються можливості для розв'язання проблем зайнятості молоді у вільний від навчання час та умови не тільки для її допрофесійної підготовки, а й для загальнокультурного розвитку.

Позашкільна освіта – складова ланка системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, законами України "Про

освіту", "Про позашкільну освіту", і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні [24]. Сьогодні в Україні діють 1,5 тис. позашкільних навчальних закладів системи освіти, які відвідують 1,2 млн. дітей та підлітків, тобто кожна п'ята дитина. Існує понад 75 тисяч гуртків, секцій, творчих об'єднань, робота яких здійснюється за такими напрямками: художньо-естетичний (забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань і здобуття вихованцями практичних навичок, оволодіння знаннями в сфері вітчизняної та світової культури й мистецтва); туристсько-краєзнавчий (спрямовується на залучення вихованців до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями та навичками з туризму та краєзнавства); еколого-натуралістичний (передбачає оволодіння вихованцями знаннями про довкілля, формування екологічної культури особистості, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем); науково-технічний (забезпечує вихованцям розширення наукового світогляду, підготовку до активної науково-дослідної роботи, оволодіння сучасною технікою та технологіями); дослідницько-експериментальний (сприяє залученню вихованців до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури та мистецтва, а також створенню умов для творчого самовдосконалення та виявлення, розвитку і підтримки юних талантів й обдарувань); фізкультурно-спортивний (забезпечує розвиток фізичних здібностей вихованців, необхідні умови для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку й дозвілля, занять фізичною культурою та спортом); військово-патріотичний (забезпечує належний рівень підготовки вихованців до військової служби, виховання патріотичних почуттів і громадянської відповідальності); оздоровчий (забезпечує необхідні умови для змістовного відпочинку та передбачає оволодіння вихованцями знаннями про здоровий спосіб життя, організацію їх оздоровлення); гуманітарний (забезпечує розвиток здібностей, обдарувань, практичних навичок вихованців, оволодіння знаннями з основ наук соціально-гуманітарного циклу) [7].

На нашу думку, для забезпечення виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах за основними напрямками діяльності необхідне поєднання принципів національно-патріотичного виховання в цілісну систему, що забезпечує досягнення відповідних результатів – міцно і органічно засвоєних загальнолюдських і українських національних цінностей. Серед цих принципів виділяють:

1) принцип національної спрямованості виховання, який передбачає формування у молоді національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності до збереження своєї національної ідентичності;

2) принцип культуровідповідності, за яким виховання виступає як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, з опорою на набутий морально-етичний досвід людства;

3) принцип гуманізації виховного процесу, що зосереджує увагу на особистості як вищій цінності;

4) принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за яким учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції;

5) принцип цілісності означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу, передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи;

6) акмеологічний принцип вимагає орієнтації виховного процесу на вищі морально-духовні досягнення і потенційні можливості особистості, створення умов для досягнення нею життєвого успіху, розвиток індивідуальних здібностей;

7) принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психологічного розвитку проявляються у кожній людині своєрідно і неповторно;

8) принцип життєвої творчої самодіяльності передбачає становлення особистості як творця свого життя, який здатен приймати особисті рішення і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;

9) принцип толерантності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, формування у вихованців відкритості, толерантного ставлення до цінностей, відмінних від національних ідей, до культури, мистецтва, вірувань інших народів, здатності диференціювати спільне та відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну частину загальнолюдської [16].

Отже, дотримання цієї системи принципів у роботі позашкільних навчальних закладів з міжнаціонального виховання молоді ставить особистість вихованця в природне становище, коли вона росте і розвивається в атмосфері культури свого народу, виховується шляхом засвоєння культурно-історичних, духовно-національних традицій і звичаїв.

Значущість питання виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах передбачає необхідність подальшого вивчення сутності проблеми не лише в теоретичному, але й практичному значенні.

Базою нашого дослідження стали позашкільні навчальні заклади на території поліетнічного регіону, а саме: міста Бердянськ (Центр дитячо-юнацької творчості, Дитячо-юнацька спортивна школа, Клуб юних моряків "Азовець", Станція юних техніків, Станція юних натуралістів, Клуб дитячої та юнацької творчості "Зоряний"), Бердянського району (Андріївський будинок дитячої творчості, Новопетрівський будинок наукової та дитячої творчості, Осипенківський дитячо-юнацький клуб фізичної підготовки), міста Приморськ (Районий центр дитячої творчості).

На першому етапі дослідження ми ознайомилися з особливостями роботи позашкільних навчальних закладів, їхніми специфічними напрямками діяльності, проаналізували програмно-методичне забезпечення, особливу увагу приділивши питанню розв'язання проблеми міжнаціонального виховання молоді в цих закладах.

Навчально-виховний процес у позашкільному навчальному закладі здійснюється за типовими та адаптованими навчальними планами і програмами, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та позашкільного навчального закладу. Такими програмами, в яких приділяється увага питанню міжнаціонального виховання, є: Програми для творчих об'єднань

позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів (Художньо-естетичний напрям. Хореографія. Театр); Програми для гуртків науково-технічної творчості позашкільних навчальних закладів; Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів (Соціально-реабілітаційний напрям) тощо.

Так, у системі художньо-естетичного виховання дітей та учнівської молоді одне з головних місць посідає хореографічне мистецтво, яке сприяє вихованню у дітей інтересу до хореографічного мистецтва як складової духовної культури особистості, формуванню почуття колективізму та дружби [38, с.3].

Програма курсу "Народний танець" (автор В. Камін) є одним із дійових засобів естетичного виховання дітей та молоді, залучення їх до багатства загальнолюдських цінностей, виховання в учнів почуття приналежності до українського народу і водночас ознайомлення з танцювальною культурою різних народів, що проживають як на території України, так і країн світу. Ці заняття дають можливість молоді оволодівати різноманітними стилями і манерою виконання танців різних народів світу та глибше пізнавати їх культуру [38, с.75].

Діяльність гуртка "Культура мови та спілкування" (автор В. Дуценко) спрямована на підготовку учня до роботи на сцені, формування культурного сприйняття навколишнього світу, розвиток творчого уявлення дітей, тому що театр дає людству можливість пізнання світу в процесі безпосереднього людського спілкування, без якого, на нашу думку, складно налагодити міжетнічні стосунки [36, с.127].

Гурток "Виготовлення іграшок-сувенірів" (автори Н. Кравченко, В. Тополюкова) має основні навчально-виховні завдання з розвитку творчої і трудової активності, художнього смаку, інтересу до мистецтва свого народу, його історії і традицій. Уся робота у ньому має бути тісно пов'язаною з народним мистецтвом, що передбачає ознайомлення молодих людей з історією народної іграшки, найбільш відомими промислами, українськими національними традиціями, національним костюмом [36, с.3].

Програма гуртка "Стань творцем свого життя" (автор Г. Ковганич) націлена на формування у вихованців певних якостей, становлення особистості як творця і проектувальника власного життя. У діяльності гуртка важливе місце посідає вироблення в учнівської молоді різноманітних життєвих навичок, необхідних для

розвитку життєвої компетентності особистості та для успішної адаптації її в суспільстві, що також можна розглядати в рамках нашого дослідження [38, с.8].

За своєю діяльністю гурток "Народознавство" (автор програми В. Вихор) передбачає ознайомлення молоді з господарсько-культурною спадщиною українського народу, з народними традиціями і на цій основі формування в неї етнічної самосвідомості, кращих якостей національного характеру, прагнення до відродження національної культури [37, с.99].

Комплексна освітня програма "Я як я, я та інші, я та суспільство" (автор Т. Окушко) сприяє створенню психолого-педагогічних умов для оптимального соціального та особистісного розвитку гуртківців позашкільного навчального закладу, гуманізації суспільних відносин, формуванню психологічної культури особистості [38, с.38].

Обов'язково, на думку Н. Ганько, у позашкільних навчальних закладах мають бути фольклорно-етнографічні клуби. Метою роботи таких клубів є пробудження в молодих людей пізнавального інтересу до історії рідного краю, народу, звичаїв і традицій, формування національної самосвідомості, внутрішньої культури, прагнення шанувати і примножувати матеріальні та духовні цінності рідного краю. У їх структурі діють секції обрядово-звичаєвого дійства, пошуково-народознавчі, декоративно-прикладні; особливим видом народознавчої роботи в клубі є проведення конкурсів, обрядових театралізованих дійств [13].

Значний інтерес для нашого дослідження становить програма "Сторінки культури українського народу" (автор А. Ращенко), яка охоплює всі напрями роботи позашкільного закладу з формування у підлітків національної самосвідомості, однак більшою мірою вона спрямована на гуртки військово-патріотичного, туристсько-краєзнавчого, екологічно-натуралістичного, фізкультурно-оздоровчого та художньо-естетичного напрямів. Пізнаючи національний фольклор, у якому відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях народу, молодь засвоює менталітет, неповторність свого народу, що сприяє забезпеченню духовної єдності поколінь.

В умовах глобалізації та інтеграції культур різних народів актуальним є, з одного боку, збереження національної своєрідності,

а, з іншого, толерантне ставлення до культур інших націй [9; 11; 15; 31; 33; 39; 41; 43]. Проте слід наголосити, що незважаючи на недостатнє програмно-методичне забезпечення позашкільних навчальних закладів з питань міжнаціонального виховання молодих людей ці заклади мають великий потенціал і можливості для налагодження міжетнічних стосунків підлітків через інтеграцію змісту роботи гуртків за різними напрямками на основі національного виховання та толерантного ставлення до оточуючих.

Враховуючи особливість функціонування позашкільних навчальних закладів, що ґрунтується на діяльності гуртків різного спрямування, ми проаналізували програмно-методичне забезпечення роботи гуртків щодо міжетнічного виховання підлітків за різними напрямками діяльності та, усуваючи недоліки, розробили тематику гурткових занять з метою поглиблення знань, умінь та навичок вихованців із різних аспектів цієї проблеми. З огляду на те, що наше дослідження здійснювалося в одному з поліетнічних регіонів України – Північному Приазов'ї, розроблені нами матеріали враховують його етнокультурну специфіку.

Так, гуртки військово-патріотичного напрямку, що забезпечують належний рівень фізичної підготовки дітей, виховання в них патріотичних почуттів і громадянської відповідальності, мають більшу увагу звертати на історичний розвиток як українського народу, так і інших народів Північного Приазов'я; на доленосні події, що вплинули на становлення і розвиток цих народів; на пам'ятки культури народів Північного Приазов'я, які також відіграють не останню роль у процесі встановлення етнічної приналежності та здобуття культурного досвіду свого народу; на символіку українського народу та народів Північного Приазов'я, її вплив на особливості формування національного характеру; на встановлення військово-політичних відносин між українцями та іншими народами, на налагодження гуманних, толерантних стосунків у будь-яких життєвих обставинах, на виховання культури міжетнічних стосунків між членами поліетнічних громад.

Гуртки туристсько-краєзнавчого напрямку, що залучають вихованців до вивчення історії рідного краю та довкілля, різних об'єктів і явищ соціального життя, мають зосередити увагу на вивченні пам'яток культури народів Північного Приазов'я, що впливає на формування у нащадків самосвідомості та майбутнє їх

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

самовизначення у національних питаннях, на виховання шанобливого ставлення до пам'яток старовини та зберігання культурного досвіду; на українській культурі як визначальному факторі налагодження міжнародних відносин України з країнами світу; на внесок кожного українця у культурний досвід світового оточення; на власну роль та місце в українському культуротворенні; на місце та роль різних націй в українському культуротворенні.

Еколого-натуралістичний напрям діяльності гуртків, на нашу думку, дає можливість поглибити знання вихованців про особливості рідного пейзажу та природи, впливати на формування свідомості підлітків, національного та індивідуального характеру особистості, на розвиток духовності українців та народів Північного Приазов'я, становлення загальнолюдської та загальноукраїнської культури; розкрити значення раціонального використання ресурсів природи у майбутньому української нації і необхідність виховання у підлітків гуманного ставлення до природи та людства загалом.

Фізкультурно-спортивний та оздоровчий напрямки діяльності гуртків, які забезпечують розвиток фізичних здібностей вихованців, створення необхідних умов для їхнього оздоровлення, відпочинку й дозвілля, можуть розширити тематику занять щодо цінності життя і здоров'я людини; політичних, соціальних і культурних умов здоров'я; врахування особливостей фізичного та духовно-морального розвитку представників різних етнічних груп під час навчання, змагань, дружнього спілкування; основ національного кулінарного мистецтва та особливостей національного траволікування; особливостей вживання деяких продуктів у представників різних народів.

У гуртках гуманітарного напрямку, що зорієнтовані на розвиток здібностей і практичних навичок вихованців, можна поглибити таку тематику, як значення символу в основі загальної культури; символи світобудови (символ вогню, води, сонця, місяця, зірки) та їхній вплив на встановлення й налагодження особистісних та міжетнічних стосунків; єдність духовного і матеріального в українській культурі та культурі народів Північного Приазов'я; сім'я як осередок збереження загальнонаціональних цінностей.

Художньо-естетичний напрямок діяльності гуртків, у межах якого здійснюється розвиток творчих здібностей вихованців та

набуття ними практичних навичок оволодіння вітчизняною та світовою культурою, передбачає залучення підлітків як до національної, так і світової культури; ознайомлення та дотримання традицій і звичаїв українців та інших народів Північного Приазов'я. Корисною для вихованців є інформація про відомих митців України і народів Північного Приазов'я, спільні та відмінні риси в мистецтві різних культур, облаштування житла та побуту українців і народів Північного Приазов'я, символи тварин і рослин у народному мистецтві, а також про особливості творчості українців і народів Північного Приазов'я.

Дослідницько-експериментальний напрямок, який сприяє залученню вихованців до науково-дослідницької, експериментальної роботи в різних галузях науки, техніки, культури та мистецтва, можна доповнити такими темами, як пам'ятники народів Північного Приазов'я; промисли народів України, їх значення для розвитку та встановлення позитивних міжособистісних стосунків та вплив на виховання відповідної поведінки у ситуаціях духовно-морального вибору; сторінки історії рідного краю та особливості налагодження позитивних стосунків у ситуаціях розв'язання етнічних конфліктів; вплив культур народів Північного Приазов'я на історію рідного краю.

Отже, гармонійне доповнення змісту роботи гуртків позашкільних навчальних закладів етнокультурною тематикою уможливить процес виховання у підлітків культури міжетнічного спілкування. Ідучи за О.Гуренко, ми вважаємо, що цей процес є тривалим і включає, принаймні, чотири етапи: ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний.

Так, перший, ментальний, етап передбачає розв'язання таких завдань: вивчення національного складу учнівської групи; визначення рівня сформованості у вихованців національної та етнічної свідомості; виявлення основних ознак менталітету представників різних національностей. Отримані такі дані допоможе анкетування підлітків у позашкільних навчальних закладах. Анкета може включати такі запитання: "Хто Ви за національністю?", "Як Ви ставитесь до представників інших національностей, які проживають в Україні?" та інші.

Другий, статусний, етап є дуже важливим в аспекті вивчення статусу кожного учня в класі. Він дає змогу прослідкувати, чи не

впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. Розв'язати це завдання допоможе, на наш погляд, застосування традиційних діагностичних методик (соціометрія, спостереження, бесіди, опитування та інші).

На третьому, діяльнісному, етапі передбачається проведення бесід з вихованцями, екскурсії до краєзнавчих музеїв, зустрічі з представниками національних груп українського Північного Приазов'я з метою формування у вихованців уявлень про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації тощо (пізнавальна спрямованість).

Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежать від створення сприятливих умов. Такими, на наш погляд, є: особистісно зорієнтоване виховання й навчання підлітків; мотивація всіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка дітей; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості вихованців; професійна компетентність керівників гуртків; зв'язок із представниками різних національностей та інші.

Отже, аналіз нормативно-правових актів та методичної літератури показує, що сучасний стан розв'язання проблеми культури міжетнічних стосунків у позашкільних навчальних закладах потребує вивчення та вирішення багатьох питань, зокрема: удосконалення програмно-методичного забезпечення; організація занять гуртків за умови відсутності комплексної програми з міжнаціонального виховання, яка б охоплювала всі напрями роботи закладу; посилення роботи з морально-етичного та патріотичного виховання; удосконалення виховної роботи з метою подолання негативних проявів у молодіжному середовищі, зокрема міжетнічних конфліктів, що виникають сьогодні на тлі поглиблення системної кризи в суспільстві, яка виявляється в основних сферах життя людей – економіці, політиці, соціальному житті, культурі зокрема.

Погоджуємося із думкою І. Шевеля, що сьогодні перед українською молоддю стоїть проблема облаштування взаємин суспільства, спрямування потенціалу різних етнічних груп на своєчасне задоволення культурно-духовних потреб всіх громадян країни. Зокрема, варто зазначити, що, на жаль, ще недостатньо

педагогічних досліджень, присвячених формуванню особистості з почуттям національної гордості та поваги до інших народів. Тому зростає актуальність проблеми організації педагогічної діяльності з метою виховання молоді в сфері міжетнічних стосунків.

На думку А. Большової, робота педагога з виховання культури міжетнічних стосунків має відбуватися з урахуванням регіональних та місцевих особливостей колективів вихованців, адже національні моменти проявляються не лише в тому, що традиції та звичаї націй накладають певний відбиток на характер та дії вихователів та вихованців, а й на зміст навчання у сучасній школі, який включає різні компоненти національного життя, через які передаються психологія, характер, традиційна свідомість, моральні цінності народу [8, с. 7-8]. Отже, виховання підлітків у сфері міжетнічних стосунків полягає у вивченні як загального в етнопедagogічній культурі, так і національно-особливого, для чого слід досліджувати, шукати, виявляти специфічно-національне, своєрідне.

Особливу увагу варто звернути на виховання гуманізму в контексті розв'язання міжетнічних конфліктів, тобто вироблення правильного ставлення до мови, культури народів, до історичних пам'яток, слід пояснювати, що видатні люди різних народів завжди проявляють гуманність у міжетнічних стосунках, виступають проти недооцінки національних інтересів, бо не можна розуміти загальнолюдське без міжнародного [8, с. 8].

Кінцевою метою виховання у людей гуманності в сфері міжетнічних стосунків є, на нашу думку, прискорення та оптимізація процесу виховання культури міжетнічних стосунків, під час якого відбувається розширення кругозору підлітків за рахунок знань про культуру, традиції, цінності свого та оточуючих народів; створення сприятливого психологічного клімату для дітей, що належать до різних етнічних груп; використання інтерактивних форм роботи з підростаючим поколінням з метою його виховання у дусі міжетнічної толерантності й культури миру.

У сучасних педагогічних дослідженнях проблема виховання культури міжетнічних стосунків часто розглядається як один із аспектів виховання громадянина. Так, Г. Назаренко, розглядаючи міжетнічні відносини у межах проблеми виховання громадянина України, особливого значення надає сучасним науковим дослідженням конкретно-педагогічного і технологічного підходів до

формування громадянськості особистості (В. Гонський, О. Докукіна, П. Ігнатенко, Н. Косарева, Л. Крицька, В. Каюков, В. Поплужний, Л. Рехтета, М. Рудь та ін.). У працях цих дослідників особистість розглядається як найвища цінність суспільства, рівноправний суб'єкт відносин з державою. Тому, на думку Г. Назаренко, сучасне життя суверенної України зумовлює об'єктивну потребу в розробці нового змісту національної школи, у зв'язку з чим наукову цінність мають дослідження у сфері етнопедагогіки (Ф. Абаєва, Ю. Азаров, Р. Байрамкулова, М. Стельмахович, В. Страшний та ін.).

Актуальною в аспекті виховання в молодого покоління громадянськості є розроблена К. Чорною модель особистісно орієнтованої системи громадянського виховання сучасних школярів. Важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування міжетнічних відносин на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності.

Теоретичні наробики М. Боришевського, С. Рябова, О. Сухомлинської, І. Тараненко, К. Чорної знайшли відображення в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності [24]. У рамках нашого дослідження вважаємо доцільним розглянути більш докладно головні аспекти громадянського виховання в Україні, актуальність якого зумовлюється національним відродженням, необхідністю гармонізації міжетнічних відносин.

Отже, для України, яка є поліетнічною державою, громадянське виховання відіграє особливо важливу роль тому, що воно покликане сприяти формуванню соборності України, що є серцевиною української національної ідеї. Саме на базі демократичних цінностей, що мають лежати в основі громадянського виховання, можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й удосконалення суверенної, демократичної держави і громадянського суспільства.

Серед принципів, дотримання яких у процесі громадянського виховання особистості є найбільш вагомим у налагодженні міжетнічних стосунків, на нашу думку, слід назвати: принцип гуманізації та демократизації виховного процесу, що передбачає рівноправність, проте рівнозобов'язаність учасників педагогічної взаємодії, їх взаємоповагу, переважаючу діалогічність взаємодії, що викликає у вихованця позитивну налаштованість до впливів

вихователя, відкритість до сприйняття громадянських цінностей: щирості, доброти, справедливості, доброзичливості, співчутливості, милосердя тощо; принцип інтеркультурності, що передбачає інтегрованість української національної культури у контекст загальнодержавних, європейських і світових цінностей, у загальнолюдську культуру. Реалізація цього принципу означає, що у процесі громадянського виховання мають забезпечуватись передумови для формування особистості, вкоріненої у національний ґрунт і водночас відкритої до інших культур, ідей та цінностей. Отже, особистість, вихована на таких принципах, здатна зберігати свою національну ідентичність та налагоджувати позитивні міжетнічні відносини, оскільки вона глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову культури світової.

Важливе місце у змісті громадянського виховання посідає формування культури міжетнічних стосунків. У Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності наводиться таке визначення культури міжетнічних відносин – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру й толерантності.

Культура міжетнічних стосунків, на думку авторів Концепції, має економічну, політичну, правову й духовну основи. Деформація цих основ призводить до конфліктних міжетнічних стосунків, проявів шовінізму та інших небезпечних для громадянського миру і злагоди ситуацій. Вона проявляється у повазі до інтересів, прав, самобутності великих і малих народів: у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві; готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру в державі.

Найважливішою складовою громадянської свідомості є моральність особистості, яка включає певні гуманістичні риси, що являють собою єдність національних і загальнолюдських цінностей. Такими рисами є доброта, уважність, чуйність, милосердя, толерантність, совість, чесність, повага, правдивість, працелюбність, справедливість, гідність, терпимість до людей, повага і любов до своїх батьків, роду. Саме ці якості визначають культуру загальної поведінки особистості.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Відповідно виховання особистості на основі моральності та гуманності має стимулювати також розвиток планетарної свідомості. Вона включає відчуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їхніх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності і різноманітності, системи держав, які мусять мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних стосунків, визнання головним пріоритетом прав людини, націй і народів, постійної уваги до світових проблем.

Проте ефективність громадянського виховання значною мірою зумовлюється не лише спрямованістю власне виховного процесу, а й відповідними формами та методами його організації. Серед методів та форм громадянського виховання підлітків пріоритетна роль належить активним методам, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, "мозкові атаки", метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, ігри-драматизації тощо. Крім цих методів, доцільно долучати також традиційні: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою і періодичною пресою, самостійне рецензування і т. ін.

На ефективність виховної роботи з налагодження міжетнічних стосунків серед підлітків позашкільних навчальних закладів, які дуже часто є представниками різних народів та культур, впливають своєрідні особливості – національні, ментальні, культурні. Саме це змушує педагогів організовувати виховну діяльність, дотримуючись певних закономірностей, що обумовлює необхідність знаходити у кожній етнічній спільноті певну логічність сприйняття виховних впливів, свої специфічні традиції проведення виховних заходів, урахування найбільш визначних моментів їх суспільного життя.

Встановлення доброзичливих стосунків у багатонаціональному колективі підлітків позашкільних навчальних закладів дозволяє знаходити додаткові можливості для підвищення ефективності педагогічних впливів на них з боку керівників гуртків, психологів та педагогів, оцінювати правильність і продуктивність тих чи інших освітніх, культурних та масових заходів, форм та методів роботи.

Для розкриття змісту виховної роботи з налагодження міжетнічних стосунків слід звернутися до досвіду діяльності серед представників етнічних груп. На думку В. Криська, коли звернення до національної самосвідомості представників певних народів не враховує своєрідності їх традицій і звичок у сфері виховання, своєрідних специфічних форм сприйняття людей інших національностей, їх дій, вчинків і щоденної поведінки, виникає стійко виявлене почуття здивування і невдоволення, а потім і протидії, яка, як правило, переходить у конфлікти. І, навпаки, коли традиційно засвоені і впроваджені в практику міжособистісних стосунків психологічні особливості представників цих національностей в повній мірі беруться до уваги, можна розраховувати на позитивні результати і навіть підтримку ними різного роду заходів [28, с.151].

На сьогоднішній день педагогам багатонаціональних колективів під час виховної діяльності потрібно керуватися високим професіоналізмом в етнічних питаннях, обережністю, педагогічним тактом, уважністю, однаковим ставленням до людей різних національностей. Така ситуація обумовлюється кількома специфічними моментами – коли відбувається зайве акцентування на особливостях національної мови, традицій і звичаїв поведінки представників етнічних груп. Водночас, слід мати на увазі, що під час прояву національного серед представників народностей і етносів присутні елементи релігійних відносин. Керівники гуртків, педагоги та психологи не враховують такі особливості спілкування і впливу. Тому, на думку О. Бердяєва, М. Богуславського, Н. Волкова, Є. Грекова, І. Димова та інших, необхідне детальне осмислення особливостей, характерним для взаємин між представниками етнічних спільнот [12; 20; 23; 27; 35].

Погоджуємося з дослідниками, що колектив гуртківців позашкільних навчальних закладів, багатонаціональний за складом, має потенційні можливості для виявлення національних особливостей, традицій, норм поведінки підлітків, що в свою чергу впливає на їх міжособистісні стосунки. Багатонаціональний колектив, володіючи усіма найважливішими характеристиками розвиненої групи, вимагає водночас особливої уваги з боку керівника щодо регулювання в ньому відносин між представниками різних етнічних спільнот [28, с. 152].

На думку Л. Лебедевої, О. Джуринського, для багатонаціональних колективів характерна активність міжетнічного спілкування, обумовлена формуванням їх за територіальною ознакою. Члени таких колективів звикли до постійних контактів один з одним, взаємно поважають традиції, звички, норми поведінки одне одного. Водночас сфера подібних міжетнічних стосунків у цих колективах перебуває в постійному розвитку і може залежності від обставин в більшій чи меншій мірі видозмінюватися [17; 30].

Ідучи за Г. Акоповим, слід зазначити, що часто саме в багатонаціональному колективі соціальний педагог зустрічається з представниками певної національності і виявляється не підготовленим до спілкування з ними. Дані спеціальних досліджень показують, що міжнаціональне спілкування в такому колективі, крім того, зростає в 4-6 разів, і це вимагає від кожної особистості подолання додаткових труднощів [3, с. 47-49].

Більшість соціальних педагогів відчують серйозні утруднення під час виховної роботи щодо міжнаціональних стосунків через відсутність спеціальної підготовки до роботи в багатонаціональному колективі. Однак не завжди гарантовано успіх у вирішенні міжнаціональних питань за допомогою знання і досвіду педагога, оскільки загалом по країні ще не організовано системне обговорення та обмін накопиченою практикою управління міжнаціональними відносинами, проте відбувається дослідження національно-психологічних особливостей етнічних груп, форма виховної роботи з представниками конкретних етнічних спільнот, шляхів попередження етнічних конфліктів. На жаль, поки що не вистачає навчальної і методичної літератури з виховної діяльності по налагодженню міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах.

На думку дослідників Ю. Мкртумяна, Л. Лебедевої, О. Джуринського, В. Криська та інших, організація такої діяльності має відбуватися з урахуванням низки елементів: вивчення специфіки представників різних етнічних спільнот та їх національних особливостей, осмислення взаємин та морально-психологічної атмосфери в багатонаціональному колективі, тривалість виховних впливів, діяльність педагога щодо згуртування багатонаціонального колективу, формування культури міжетнічних стосунків у всіх учасників педагогічного процесу.

Певні особливості виховного процесу різних етнічних груп опосередковують тривалість виховних впливів. Педагогу, який керує колективом підлітків, наприклад, з "північних народів", потрібно налаштуватися на тривалу і об'ємну роботу як з кожним конкретним представником етнічної групи, так і з нею самою в цілому. Майже так само йтиме справа і з колективом азіатів. Із громадянами слов'янських і прибалтійських національностей спочатку потрібно діяти дуже напористо, завжди переконливо, активно, адже всі ці нюанси визначаються історично сформованими традиціями педагогічної діяльності у конкретних народів. Ці закономірності у виховній роботі обумовлені історичним і культурним розвитком етнічної групи [49, с. 178-180].

На думку В. Криська, врахування національних особливостей передбачає особливу побудову виховної діяльності в колективі підлітків. Ці особливості визначають своєрідність форм і способів виховних впливів, їх поєднання. Відомо, що у деяких корінних народів цінується не стільки сам зміст виховних зусиль, скільки вміння підійти шанобливо до представника тієї чи іншої нації, здатність доводити інформацію поступово. У інших представників – пріоритет у виховній роботі віддається тій людині, якій відразу вдається довести логічну необхідність і доцільність зроблених зусиль [28, с. 155].

Національно-психологічні особливості істотно впливають на конструкцію виховних заходів, які можуть сприяти або, навпаки, перешкоджати адаптації представників певної нації до вимог з боку керівника групи. Саме тому дослідники В. Крисько, Є. Саракуєв та інші виділяють три етапи процесу адаптації представників тієї чи іншої національності до педагогічних заходів. На початковому етапі національно-психологічні особливості або сприяють, або перешкоджають виховному впливу педагога. Якщо вони вступають в протиріччя з його цілями, то мають робитися конструктивні кроки для перебудови змісту та якості педагогічних заходів. У цьому разі потрібні зусилля для знаходження більш ефективних шляхів для того, щоб привернути увагу об'єкта виховання. На другому етапі відбувається стабілізація виховних впливів. Незважаючи на труднощі початкового періоду педагогу, як правило, вдається знайти контакт з людьми, досягти певного порозуміння. На цій стадії виховної роботи спостерігається і активність для закріплення успіху, встановлюються

міцні зв'язки з кожною конкретною особою однієї національності, закладається база для спільної взаємодії в рамках колективу. На останньому етапі максимально розкриваються потенційні можливості представників усіх етнічних груп у взаємодії один з одним. Тепер національно-психологічні особливості людей вже стимулюють активність педагога, обумовлюють велику інтенсивність прояву дружніх відносин. У таких умовах заходи з інтернаціонального виховання стають набагато результативнішими, прямо сприяють згуртуванню членів багатонаціонального колективу. А якщо і виникають якісь труднощі спільної взаємодії людей, то вони швидко нейтралізуються самими представниками етнічних спільнот [29, с. 162].

Отже, на нашу думку, соціальний педагог або керівник гуртка позашкільного навчального закладу має особливо стежити за тим, щоб виховна робота з підлітками була послідовною, спланованою на всіх етапах, що обумовить успішний процес адаптації представників тієї чи іншої національності до педагогічних умов.

Розглядаючи елементи виховної діяльності у багатонаціональних колективах, слід зосередити увагу на вивченні специфіки представників різних етнічних спільнот. Педагог попередньо ознайомлює зі звичаями, традиціями народів, які цікавлять підлітків. Добре, якщо вони мають знання з цих питань або досвід спілкування з представниками конкретних національностей. Безпосередньо в спілкуванні з ними педагог систематизує свої спостереження на основі раніше накопичених знань.

Крім того, необхідно пам'ятати, що вивчення колективу має відбуватися безперервно, постійно вдосконалюватися і поглиблюватися. Незнання національно-психологічних особливостей членів колективу призводить до появи міжнаціональних непорозумінь, тоді виникають порушення морально-психологічного клімату в багатонаціональному колективі, відсутність взаєморозуміння між його членами в ході спільної діяльності. Не можна допускати упередженого ставлення до представників одних національностей і, навпаки, наділяти привілеями інших, слід бути справедливим до кожного незалежно від його національної приналежності. Виховна робота має проводитися цілеспрямовано, планомірно і різноманітно залежно від конкретних умов.

Найважливішим елементом виховної діяльності, на думку Ю. Мкртумяна, В. Криська та інших, є осмислення педагогом характеру взаємин, морально-психологічної атмосфери в багатонаціональному колективі. Цей процес має спиратися на рекомендації науковців. Можуть бути використані спеціальні методики, здатні показати загальну картину міжнаціональних відносин у колективі, що дозволяють визначити напрями вдосконалення виховного процесу [28; 32].

Важливе значення має діяльність педагога щодо згуртування багатонаціонального колективу – постійно аналізувати стан справ у міжнаціональних відносинах, чітко уявляти позицію кожного члена колективу, приводити у відповідність норми та форми спілкування представників різних етнічних груп, сприяти зміцненню дружби між ними, організувати боротьбу з забобонами та егоїзмом у поведінці людей.

Обов'язковим напрямком діяльності педагога слід вважати запобігання конфліктним ситуаціям у колективі. Потрібно вчити бачити в оточуючих кращі риси, а прояви негативних нейтралізувати виховними впливами. Слід припиняти факти утисків за національною ознакою. Г. Абибуллаєва вважає, що певне місце у такій діяльності посідає формування міжетнічної толерантності у позакласній та позанавчальній роботі, тому що вона надає широкі можливості для неформального спілкування підлітків із педагогами й між собою, створює умови для вільного, не обмеженого рамками програми взаємопізнання культурних особливостей різних народів через спільну практичну діяльність, і при цьому вихованці мають змогу проявляти свою індивідуальність. Перегляд кіно- і телефільмів, прослуховування музики, відвідування виставок творів образотворчого мистецтва місцевих авторів, національних театрів відкривають можливості для безпосередньо чуттєвого сприйняття тих або інших видів національного мистецтва. Творчі гуртки, театральні й хореографічні об'єднання, добре продумані вечори сприяють збагаченню художнього й життєвого досвіду підлітків, розвитку їхньої творчої активності у певних видах свого національного мистецтва й мистецтва інших народів, що проживають поруч. Усе це дозволяє організувати виховання в дусі міжетнічної толерантності й культури миру [1].

Отже, важливим напрямком роботи соціального педагога в поліетнічному колективі підлітків у позашкільних навчальних

зкладах є виховання в них культури міжетнічних стосунків, яка проявляється у повазі до інтересів, прав, мови, культури різних народів, у підготовці особистості до свідомого життя у демократичному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними та релігійними групами заради соціального миру в суспільстві.

Список використаних джерел

1. Абибуллаева Г. С. Педагогические условия формирования межэтнической толерантности у младших школьников в поликультурной среде [Электронный ресурс] / Г. С. Абибуллаева. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Pedagogica/6_abibullaeva%20g.s..doc.htm.

2. Авксентьев А. В. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения / А. В. Авксентьев, В. А. Авксентьев. – Ставрополь : Издательство СГПИ, 1993. – 222 с.

3. Акопов Г. В. Феномен ментальности как проблема сознания / Г. В. Акопов, Т. В. Иванова // Психологический журнал. – 2003. – № 1. – С. 47–55.

4. Арбеніна В. Л. Етносоціологія / В. Л. Арбеніна. – [вид. друге, доп. і перероб.]. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 316 с.

5. Арутюнян Ю. В. Этносоциология : учебное пособие для ВУЗов / Ю. В. Арутюнян и др. – М., 1998. – 271 с.

6. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі / Т. О. Атрощенко // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – Тернопіль, 1999. – № 6. – С. 92–95.

7. Биковська О. В. Система позашкільної освіти / О. В. Биковська // Позашкілля. – 2009. – № 2. – С. 7–14.

8. Большова А. Ф. Воспитание и гармонизация межнациональных отношений учащихся в современном образовательном пространстве : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / А. Ф. Большова. – М., 2009. – 23 с.

9. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 240 с.

10. Бромлей Ю. В. Этносоциальные процессы : теория, история, современность / Ю. В. Бромлей. – М., 1987. – 333 с.

11. Вишневська Л. Деякі аспекти методології толерантності / Л. Вишневська // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 43–45.

12. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет : ценности культуры и морали / Л. Б. Волченко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 110 с.

13. Ганько Н. Про роботу фольклорно-етнографічного клубу "Світлиця" / Н. Ганько // Позашкільня. – 2008. – № 2. – С. 14–22.

14. Головаха Є. Політична залученість населення : поінформованість, активність, компетентність / Є. Головаха // Політологічні читання. – 1992. – № 2. – С. 18–21.

15. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. А. Грива. – К., 2005. – 228 с.

16. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1054.1093.0>

17. Джурицкий А. Н. Поликультурное воспитание : сущность и перспективы развития / А. Н. Джурицкий // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93.

18. Заслоуженюк В. С. Формування в школярів культури міжнаціонального спілкування / В. С. Заслоуженюк, В. В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 66–75.

19. Здравомыслов А. Г. Фундаментальные проблемы социологии конфликта и динамика массового сознания / А. Г. Здравомыслов // Социологические исследования. – 1993. – № 8. – С. 12–21.

20. Идентичность и конфликт в постсоветских государствах / под ред. М. Олкотт, В. Тишкова и А. Малашенко. – М. : Моск. Центр Карнеги, 1997. – 491 с.

21. Кадиева Р. И. Формирование культуры межнационального общения в учебных заведениях многонационального региона / Р. И. Кадиева // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона. – Ростов-на-Дону : Издательство РГПУ, 1997. – Ч. 2. – С. 200–204.

22. Кафарський В. І. Етнологія. Підручник / В. І. Кафарський, Б. П. Савчук. – К : Центр навчальної літератури, 2006. – 432 с.

23. Кондратюк Т. А. Формирование духовно-нравственных ценностей учащихся профессионального лицея : автореф. дисс. на

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Т. А. Кондратюк. – Красноярск, 2008. – 24 с.

24. Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. 19 квітня 2000 р. Протокол № 1-7/4-49 президії Академії педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.irpin.com/viddil/v4/d1.htm>.

25. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 8-25.

26. Концепція національно-патріотичного виховання. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України 27.10.2009 № 3754/981/538/49 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/5397>.

27. Крысько В. Г. Этническая психология : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Г. Крысько. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 320 с.

28. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций / В. Г. Крысько. – М. : Издательство "Экзамен", 2002. – 448 с.

29. Крысько В. Г. Введение в этнопсихологию : учебно-методическое пособие / В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев. – М. : Институт практической психологии, 1996. – 344 с.

30. Лебедева Л. М. Социальная психология этнических миграций / Л. М. Лебедева. – М., 1993. – 195 с.

31. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–55.

32. Мкртумян Ю. И. Основные компоненты культуры этноса / Ю. И. Мкртумян // Методологические проблемы исследования этнических культур. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1978. – С. 42–46.

33. Мубинова З. Ф. Педагогика этичности и толерантности : теория, практика, проблемы / З. Ф. Мубинова. – Уфа : Изд-во Башкир. ун-та, 2000. – 136 с.

34. Национальный вопрос и буржуазная идеология / Э. А. Баграмов. – М. : Мысль, 1966. – 325 с.

35. Очирова Н. П. Духовно-нравственные ценности в контексте диалога культур [Електронний ресурс] / Н. П. Очирова // Интернет-

журнал "Эйдос", 2008. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2008/1219.htm>.

36. Програми для гуртків науково-технічної творчості позашкільних закладів / [за ред. Л. М. Павлової]. – К. : ІЗМН, 1996. – 220 с.

37. Програми для гуртків, секцій, творчих об'єднань позашкільних закладів суспільно-громадського та художньо-естетичного напрямку / [укл. Л. І. Ковбасенко, Л. М. Павлова]. – К. : ІЗМН, 1996. – 400 с.

38. Програми для творчих об'єднань позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний напрям. Хореографія. Театр / [укл. Л. М. Павлова]. – Суми : Антей, 2005. – 192 с.

39. Ращенко А. Національна самосвідомість як поклик часу. Про особливості виховання / А. Ращенко // Позашкілля. – 2008. – № 1. – С. 7–17.

40. Римаренко Ю. І. Національний розвиток України / Ю. І. Римаренко. – К., 1995. – С. 270.

41. Сенюшкіна Т. К вопросу о сущности толерантности / Т. Сенюшкіна // Идентичность и толерантность в многоэтническом гражданском обществе : материалы III международного семинара, 11–14 мая 2004 г., г. Алушта. – Симферополь, 2004. – 248 с.

42. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Є. П. Степанов. – Луганськ : Східноукраїнський нац. ун-т, 2004. – 20 с.

43. Степанова Н. Г. Межэтническая толерантность в современном российском обществе (социально-философский анализ) : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. философ. наук : спец. 09.00.11 "Социальная философия" / Н. Г. Степанова. – Барнаул, 2008. – 18 с.

44. Стефаненко Т. Г. Етнопсихологія / Т. Г. Стефаненко. – М. : Інститут психології РАН, "Академічний проєкт", 1999. – 320 с.

45. Султанбаєва К. І. Воспитание культуры межнационального общения подростков в условиях сельской многонациональной школы Хакасии : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд.

пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / К. И. Султанбаева. – М., 1995. – 17 с.

46. Феномен української культури : методологічні засади осмислення / Є. Андрос, Н. Арестова, Є. Бистрицький та ін. – К. : Фенікс, 1996. – 476 с.

47. Шлягина Е. И. К вопросу построения этнопсихологии личности / Е. И. Шлягина // Этническая психология и общество. – М., 1997. – 136 с.

48. Штракс Г. М. Социальные противоречия как система (методологический аспект) / Г. М. Штракс // Диалектика как научное мышление. – М. : Наука, 1988. – С. 167–172.

49. Этнопсихологический словарь / под ред. В. Г. Крысько. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1999. – 343 с.

4.5. Соціально-педагогічний патронаж творчо обдарованих підлітків

Розбудова національної системи освіти в Україні, її докорінне реформування зумовлені необхідністю відтворення та розвитку інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки й культури на світовий рівень. У зв'язку з цим особливої значущості набуває проблема пошуку, розвитку, навчання й виховання обдарованої особистості.

Актуальним є завдання створення сприятливого соціального середовища для розвитку творчої особистості юного громадянина. Мається на увазі не лише вплив сім'ї, школи, громадськості, а й тих чинників, які складніше виявляються і прогнозуються: творче, культурне, релігійне оточення особистості; національні традиції; вплив суспільно-економічних явищ; вплив засобів масової інформації.

За умов несприятливого соціального середовища система соціальної допомоги виступає своєрідним координатором роботи з об'єднання різних впливів на розвиток творчої особистості. Тому систему соціально-педагогічної роботи необхідно протекціювати з боку держави й суспільства. Без такої допомоги неможливо створити ефективних технологій соціально-педагогічної діяльності, котрі сприяли б розвитку творчої особистості дитини чи молодій людині, забезпечували б їй можливість активного включення в діяльність.

Експериментально доведено (Л.Алексєєва, Е.Бархатова, А.Капська, В.Косова та інші), що саме соціальні педагоги мають здійснювати роботу з розвитку творчих здібностей молодого покоління не лише в умовах школи, а й у соціумі. Це і проблема, і програма дій для кожного соціального педагога, сутність якої полягає у сприянні формуванню та розвитку творчої особистості дитини, її здібностей, обдарувань, творчого мислення, рис характеру тощо.

Сьогодні пріоритетні завдання соціальної педагогіки пов'язані з пошуком шляхів вирішення проблем формування творчої особистості, розвитку індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення самореалізації кожного вихованця. Ці завдання відображено у державних документах: Державна програма "Обдаровані діти", Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості, Комплексна програма пошуку, навчання й виховання обдарованих дітей та молоді "Творча обдарованість". Так у Державній програмі "Обдаровані діти" зазначено: "Створення умов, які забезпечують виявлення та розвиток обдарованих підлітків, реалізація їх потенційних можливостей є одним із пріоритетних завдань сучасного суспільства." [14].

Держава стимулює розвиток творчих обдарувань підрастаючого покоління, створюючи для цього сприятливі соціально-педагогічні умови в навчальних закладах та підтримуючи творче зростання дітей у родині. Йдеться про соціальну підтримку творчо обдарованих дітей з боку держави через здійснення соціальними працівниками соціально-педагогічного патронажу. Для розв'язання цієї проблеми у науковому просторі здійснено багато досліджень (Л.Алексєєва, Н.Анчукова, А.Капська, М.Холодна, Є.Щебланова та інші). У них розкривається сутність та структура творчої обдарованості (Р.Вайнола, Г.Галкіна, А.Капська та інші), обґрунтовується необхідність проведення соціально-педагогічної роботи з творчо обдарованими дітьми, у тому числі дітьми підліткового віку (Е.Солдатова, Н.Тюрьміна, Н.Хазратова, Е.Яковлева та інші), з'ясовується специфіка здійснення соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків в умовах школи (Є.Єлісєєва, М.Кочева, І.Майданник, Т.Щеліна, Є.Щебланова, та інші).

Аналіз сучасних досліджень з проблеми соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків свідчить про

загострення суперечностей між потребою суспільства і держави у творчо обдарованих особистостях та реальним станом соціально-педагогічної роботи щодо створення належних умов для розвитку творчих обдарувань дітей, у тому числі й підлітків.

Феномен обдарованості виступає одним з найбільш загадкових явищ людської природи. Питання геніальності, генетичний та онтологічний аспекти обдарованості людини залишаються відкритими, що додає простору для різних досліджень у цій сфері. Світовий досвід свідчить про те, що ХХІ століття – це століття інформації, змагання за інтелект [3].

На сучасному етапі в межах вивчення обдарованості проведено значну кількість досліджень, у кожному з яких головний акцент зроблено на тих чи інших аспектах розвитку, характеристиці якостей обдарованої особистості. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми свідчить про те, що провідні вчені (Е.Бархатова, Д.Богоявленська, А.Капська, В.Косова, Л.Різник та інші) по-різному тлумачать поняття "обдарованість", "творча обдарованість" та розкривають їх природу.

Так, А.Капська вважає, що філософські, методологічні й психологічні засади розвитку творчої обдарованості формуються на основі такої ієрархії понять: задатки; здібності; обдарованість; творчо обдарована дитина; творча обдарованість; талант [16].

Загальновідомо, що задатки – це спадкові анатомо-фізіологічні особливості, які є основою для розвитку здібностей. До них відносять особливості побудови головного мозку, органів чуття й руху, якості нервової системи, які належать організму від народження. Задатки є лише можливостями і передбачають розвиток здібностей, але ще не гарантують появу та розвиток певних здібностей [10].

Власне трактування поняття "здібності" запропонував В.Шадриков. Він визначає їх як властивості функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції з індивідуальною мірою вираженості і виявляються в успішності та якісній своєрідності освоєння окремих психічних функцій .

У науковій літературі описано багато класифікацій видів здібностей. У кожній з них певне місце посідають творчі здібності, які віднесені до класу спеціальних. Вивчаючи їх, дослідники (Д.Богоявленська, А.Маслоу, К.Тейлор, Е.Торренс та інші) прийшли до різних висновків щодо природи цих здібностей.

Такі дослідники, як Н.Лейтес, В.Моляко, Г.Коваленко, Л.Ларіонова, А.Пассоу та інші довели, що здібності виявляються і розвиваються лише в тій діяльності, для якої вони потрібні. Отже, творчі здібності можна формувати тільки в творчій діяльності, через розв'язання різноманітних творчих або, як їх ще називають окремі дослідники (П.Кудрявцев, А.Матюшкін, Н.Уманова, В.Шадриков та інші), проблемних задач [11; 13].

Водночас науковці (О.Котикова, Дж.Рензуллі, Б.Теплов та інші) ставлять у певну взаємозалежність розвиток здібностей людини з її обдарованістю. Так, О.Котикова розглядає обдарованість як високий рівень розвитку здібностей людини, що дає їй змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності [9].

Сутність понять "здібності" і "обдарованість" полягають у тому, що якості людини розглядаються в залежності від того, які вимоги ставить до неї та чи інша практична діяльність.

У психологічній літературі слово "обдарованість" вживають в одних випадках для означення здібностей, які забезпечують успішність діяльності, в інших – сукупності задатків.

Вітчизняна дослідниця Л. Різник, розрізняє такі види обдарованості: соціальну або лідерську, художню (музичну, образотворчу, сценічну), психомоторну, академічну, інтелектуальну, творчу. На її думку, найбільшої уваги потребують саме творчо обдаровані діти [15]. У дорослому житті люди стримують свою творчу уяву, в них зникає бажання експериментувати й досліджувати. Через це вони не можуть реалізувати свій творчий потенціал та подолати перешкоди на шляху до творчості. Це не означає, що дорослим бракує здібностей, просто вони мало використовують свій творчий потенціал. Чим доросліша людина, тим більше знижується рівень її творчих здібностей.

У науковій літературі дається така характеристика творчо обдарованих дітей: "Творчо обдарована дитина – це дитина, у якої високо розвинені творчі здібності, є схильність і прагнення до творчої роботи" [11].

Порівняльний аналіз результатів досліджень різних авторів (Д.Богоявленська, А.Капська, Н.Лейтес, В.Моляко та інші) дозволяє дати таку характеристику творчо обдарованих підлітків: це особистість, здатна виходити за межі досягнутого рівня, результатом чого є самозміна, самотворчість; якій притаманне дивергентне

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

(творче) мислення, що передбачає оригінальність, гнучкість, креативність мислительних процесів; у якій сформовано вміння продукувати різнопланові гіпотези й оперувати ідеальними об'єктами, вміння моделювати творчі продукти, займатись винахідництвом; для якої характерний вищий порівняно з іншими темп навчання, рівень запам'ятовування, виняткова допитливість, тривала концентрація уваги на об'єктах, що цікавлять, широка загальна ерудиція, потяг до розв'язування проблем; пропуск проміжних кроків в аргументації й отриманні оригінальних зв'язків; незвична та яскрава уява; сильні почуття; відчуття гумору; високі стандарти й максималізм; втрата інтересу до одноманітних дій.

У цій характеристиці, крім особистісних якостей творчо обдарованого підлітка, чітко прослідковується наявність креативності, дивергентного мислення, вміння продукувати різнопланові гіпотези та моделювати творчі продукти.

Аналіз наукових праць (Д.Богоявленська, Дж.Гілфорд, Л.Джонсон, А.Капська, Н.Лейтес, В.Моляко, Н.Ніколаєнко, М.Холодна, В.Шадриков, В.Юркевич, Е.Яковлева та інших) дав змогу визначити критерії та показники творчої обдарованості старших підлітків (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Критерії та показники творчої обдарованості підлітків

№	Критерії	Показники
1	2	3
1.	Креативний	<ul style="list-style-type: none">▪ високий рівень точності, гнучкості мислення;▪ здатність до швидкого переключення;▪ оригінальність, своєрідність творчого мислення;▪ незвичайність підходу до проблеми; швидкість мислення;▪ стрункість, логічність творчого мислення;▪ вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій меті;
2.	Дивергентний	<ul style="list-style-type: none">▪ вміння генерувати безліч рішень однієї задачі;▪ високий рівень уяви;▪ швидкість та точність розв'язання творчих завдань;▪ активність мислення, багатогранність уяви;
3.	Винахідницький	<ul style="list-style-type: none">▪ вміння створювати нові предмети;▪ високий рівень вербальної та образної швидкості та гнучкості мислення;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ високий рівень інтелекту; швидкість та гнучкість протікання розумових процесів;
4.	Продуктивний	<ul style="list-style-type: none"> ▪ вміння генерувати безліч ідей, висувати різні гіпотези та доводити їх; ▪ висока швидкість процесів уяви; ▪ незвичайність, оригінальність образів; ▪ багатство фантазії (розмаїтість образів); ▪ глибина і пропрацьованість (деталізованість) образів; ▪ вразливість, емоційність образів.

Нині, на думку Р.Вайноли, перед соціальною педагогікою чітко постає завдання значно підвищити ефективність соціально-виховної роботи, створити педагогічні умови для розвитку творчої особистості на основі максимального врахування її індивідуальних особливостей, талантів, обдарувань, тобто здійснення соціально-педагогічного патронажу [5].

У науковій літературі знаходимо різні класифікації соціального патронажу.

За Л. Алексеевою, класифікація ґрунтується на характері дій соціальних служб стосовно родин і дітей групи особливого ризику – клієнтів патронажу. Вона містить у собі такі види патронажу, як власне соціальний, медико-соціальний, соціально-педагогічний, соціально-психологічний [1].

Дослідники (Л.Алексеева, Т.Галкіна, В.Дружинін та інші) виділяють різновиди соціального патронажу за характеристикою об'єктів патронажу [6]. Вони класифікуються: за віком (діти, підлітки, люди похилого віку); за статевою приналежністю (дівчатка, хлопчики, чоловіки, жінки); за медичними показниками (інваліди, вагітні жінки і т.п.); за соціальним статусом (бездоглядні діти, жертви насильства, обдаровані діти і т.п.); за сімейними проблемами (неблагополучні родини, діти батьків-алкоголіків і т.п.).

На відміну від Л.Алексеевої Н.Анчукова розглядає соціальний патронаж як одну з універсальних форм роботи з клієнтом, що являє собою надання різної допомоги вдома. Вона зазначає, що у ході патронажу такими видами допомоги є матеріальна, психологічна, освітня тощо.

Н.Анчукова класифікує патронаж за терміном: одиничний і регулярний, а також залежно від типу клієнта і поставлених завдань, від змісту патронажної допомоги. Здійснення патронажу вимагає дотримання низки етичних принципів: принципу самовизначення клієнта, добровільності прийняття допомоги, конфіденційності, тому варто інформувати родину про майбутній візит.

Одним із видів патронажу, на думку Л.Алексеевої, Н.Анчукової, А.Капської та інших, є соціально-педагогічний патронаж, який має важливе значення в роботі з обдарованими підлітками [2].

А.Капська визначає його як систему соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей, яка спрямована на розвиток індивідуальних особливостей дитини, надання своєчасної допомоги їй, а також здійснення соціального супроводу сім'ї [16].

Усі науковці (Л.Алексеева, Н.Анчукова, М.Битянова, Т.Галкіна, В.Дружинін, А.Капська, Л.Ларіонова та інші), які вивчають цю проблему, підкреслюють, що соціально-педагогічний патронаж має здійснювати соціальний педагог. Він виконує такі функції: діагностичну, посередницьку і профілактичну.

На думку російської дослідниці Л.Алексеевої, соціально-педагогічний патронаж містить у собі всебічну і дійову допомогу дітям, що потрапили в особливо скрутне становище. Він сприяє залученню дітей до діяльності, що завдяки схваленню, знакам уваги і поваги з боку оточуючих, а також виключенню покарань і "виправлень" допомагає їм повною мірою реалізувати свої задатки, якості, інтереси і створює максимально придатні умови життєдіяльності.

Н.Анчукова визначає соціально-педагогічний патронаж як універсальну форму роботи, яка передбачає надання педагогічної допомоги на дому [4]. Дослідниця виділяє такі основні етапи соціально-педагогічного патронажу: підготовчий, безпосередньої діяльності та підсумковий. Кожен із них має своє призначення, зміст і послідовність реалізаційних дій.

Зміни в об'єкті соціально-педагогічної діяльності, як показують спеціальні дослідження (Ю.Бабаєва, Є.Єлісеєва, Н.Хазратова, О.Халіфаєва, Т.Щеліна та інші), відбуваються поступово, часом суперечливо і не завжди відповідають прогнозу. Багато в чому розвиток об'єкта залежить від особливостей суб'єкта (соціального

педагога), його особистої культури, мотивації, професійної компетентності, ставлення до педагогічного впливу, активності, терміну участі в діяльності.

У сучасній науковій літературі (А.Капська, М.Кочева, І.Майданник, Є.Щебланова та інші) обґрунтовано думку про те, що і обдаровані діти, в тому числі й підлітки, є об'єктом соціально-педагогічного патронажу. В підлітковому віці всі сторони психічного розвитку знаходяться в стадії активного переструктурування та формування. Це проявляється в підвищеній значущості системи особистісних цінностей, розвитку самосвідомості та самопізнання, які характеризуються виникненням рефлексії, усвідомленням власних мотивів (І.Кон). Різномічність уявлень про себе і оточення, недостатньо адекватні судження про те, що відбувається, змушують підлітка шукати нові шляхи в розумінні і сприйнятті світу, свого місця в ньому. Усе це стимулює й активізує його творчий потенціал. Багато сторін розвитку підлітка є хорошою базою для розвитку творчої обдарованості, яка, на думку О.Халіфаєвої, включає в себе когнітивну, характерологічну, динамічну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери. Але для того, щоб розвивати творчу обдарованість, необхідно створити спеціальні умови, які у сукупності є однієї зі складових соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків. Такими умовами вітчизняні дослідники вважають наявність позитивного взірця творчої поведінки, соціальне підкріплення творчої поведінки (В.Дружинін, Н.Хазратова), наявність наставника і вплив родини (Е.Корсунський), вплив сімейних відносин і умови розвитку в навчальному закладі (Е.Тунік).

Досліджуючи проблему соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків, Є.Єлісеєва розглядає його як систему, створену на основі індивідуальних навчально-виховних планів роботи з такими підлітками. Основою цих планів авторка визначає оптимальні технології соціально-педагогічної діяльності, до складу яких вона відносить: консультування батьків і вчителів із питань організації відпочинку і робочого місця творчо обдарованого підлітка; проведення бесід з батьками та підлітком; спостереження за батьками творчо обдарованих підлітків; організація та проведення корекційної роботи з творчо обдарованими підлітками [7].

На думку Є.Щебланової, соціально-педагогічний патронаж творчо обдарованих підлітків має здійснюватися трьома інстанціями:

батьками, соціальними педагогами та вчителями. Дослідниця справедливо вважає, що початковим етапом у здійсненні такого патронажу є діагностування. Далі Є.Щебланова пропонує розвивати когнітивні, особистісні та соціальні компоненти обдарованої особистості. Вона зазначає, що творчо обдарованих підлітків слід навчати в межах випереджаючого розвитку, розвивати їх відповідно до віку, коригувати труднощі творчо обдарованих підлітків [19].

Отже, соціально-педагогічний патронаж творчо обдарованих підлітків є необхідним напрямком у роботі соціального педагога і включає в себе такі етапи: підготовчий (діагностика; формулювання соціально-педагогічної проблеми; соціально-педагогічне прогнозування можливого соціального розвитку людини; визначення цілей і завдань педагогічної діяльності; моделювання; вибір напрямку роботи і способу реалізації; планування соціально-педагогічної діяльності; матеріальна підготовка); етап безпосередньої діяльності (апробація соціально-педагогічної роботи; адаптація суб'єкта й об'єкта; включення об'єкта в процес саморозвитку, самовиховання); підсумковий етап соціально-педагогічного патронажу (попередня оцінка дієвості соціально-педагогічної роботи; аналіз здійсненої роботи та її результативності).

Узагальнивши психолого-педагогічні дослідження щодо сутності та структури творчої обдарованості підлітків (Дж.Гілфорд, О.Кульчицька, Н.Лейтес, А.Матюшкін, В.Моляко, П.Торренс та інші) та соціально-педагогічного патронажу (Л.Алексєєва, Н.Анчукова, А.Капська, Н.Мочалова, Л.Різник, Є.Щебланова, Т.Щеліна та інші), ми побудували модель соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків (див. рис. 4.4.).

Дамо пояснення до нашої моделі. Соціально-педагогічний патронаж творчо обдарованих підлітків має здійснюватися такими суб'єктами, як батьки, соціальні педагоги, психологи та вчителі шкіл і позашкільних навчальних закладів (Є.Щебланова). Результатом такої співпраці може бути збір об'єктивної інформації щодо творчої обдарованості підлітків. Соціальному педагогові необхідно спрямовувати власні зусилля на поступовий поетапний пошук творчо обдарованих підлітків. Для виявлення цих особистостей слід паралельно проводити роботу і з їхніми батьками. Родина обдарованого підлітка має безпосереднє відношення до розвитку його особистості й обдарованості.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

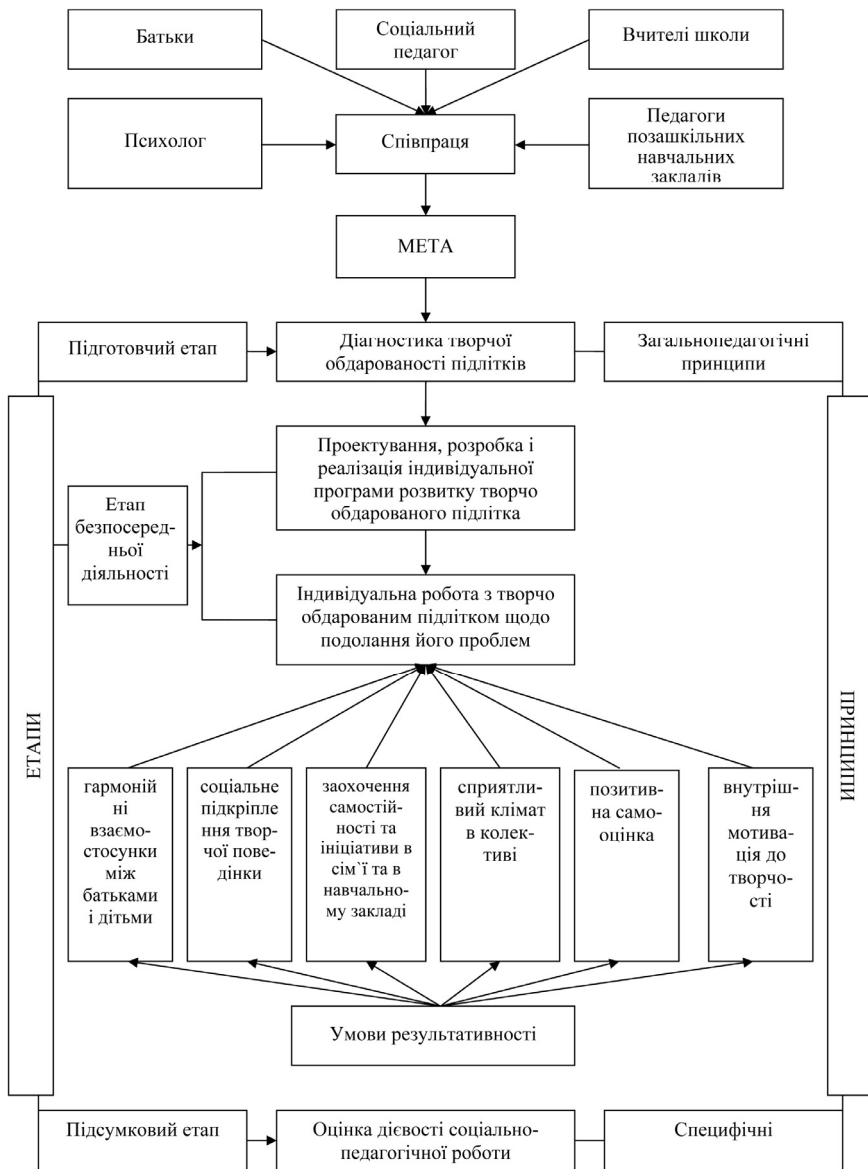


Рисунок 4.4. Модель соціально-педагогічного патрону творчо обдарованих підлітків

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Крім роботи з сім'єю підлітка, необхідно вивчати розвивальне середовище позашкільних навчальних закладів. Співпраця з керівниками гуртків, психологами, іншими педагогами сприятиме збору даних про творчі здібності підлітка.

Для виявлення творчо обдарованих підлітків було поставлено такі завдання:

1. Розробка діагностичної програми, мета якої – виявлення творчо обдарованих старших підлітків.

Проблема діагностики є однією з найбільш дискусійних у психології обдарованості. Спектр пропонованих рішень досить широкий: від повного заперечення діагностики, особливо тестування, як марної і навіть шкідливої процедури, до беззастережного прийняття діагнозу чи прогнозу, зробленого по одному чи декількох вимірах. Прогноз має враховувати творчі можливості (креативність) дітей. Однак визначення креативності, її взаємозв'язку з інтелектом і місця в структурі обдарованості значно відрізняються у різних психологів (Дж. Гілфорд, Н. Лейтес, А. Матюшкін) [12].

2. Реалізація діагностичної програми.

Обдарованість – це складне і багатомірне явище, саме тому її неможливо визначити за допомогою однієї методики. Тому при обстеженнях учнів рекомендується використовувати декілька діагностичних методик:

1) Оцінні аркуші для вчителів та батьків, що являють собою перелік характеристик творчої обдарованості. Вчителі й батьки визначають, чи притаманна підлітку та чи інша характеристика.

2) Тест Гілфорда (модифікований). Для вивчення креативності, творчого мислення використовується психодіагностична батарея Е.Тунік. Більшість тестів, з яких вона складається, є модифікацією Дж.Гілфорда. Тести призначені для вікової групи від 5 до 16 років. Із дітьми від 9 до 16 років робота з тестами проводиться в груповій формі (можливі проведення і в індивідуальній формі). Тест Гілфорда складається з семи субтестів.

Субтест 1. Використання газети (вербальна галузь). Завдання цього субтесту: перелічити якнайбільше незвичайних способів використання предмета. Оцінюються завдання балами за трьома параметрами: швидкість, гнучкість та оригінальність.

Субтест 2. Висновки (вербальна галузь). У цьому субтесті перед досліджуваними стоїть завдання перелічити різні наслідки гіпотетичної ситуації. Оцінюється субтест за двома параметрами: швидкість та оригінальність.

Субтест 3. Висловлювання (вербальна галузь). Для виконання цього субтесту досліджуваним необхідно придумати пропозиції, що складаються з чотирьох слів, кожне з яких починається з зазначеної літери. Оцінюється завдання за трьома параметрами: швидкість, гнучкість та оригінальність.

Субтест 4. Словесна асоціація (вербальна галузь). Мета цього субтесту дати якнайбільше визначень для загальноповживаних слів. Оцінювані параметри: швидкість, гнучкість та оригінальність.

Субтест 5. Зображення (образна галузь). Завдання субтесту: намалювати задані об'єкти, користуючись визначеним набором фігур. Для цього субтесту запропонована досить складна система підрахунку балів. При підрахунку враховується загальна кількість зображених елементів, число використовуваних класів фігур, оригінальність малюнка і його елементів.

Субтест 6. Ескізи (образна галузь). Завдання: перетворити однакові фігури (кола) в різні зображення, що наводяться в квадратах. При оцінці виконання завдання враховуються оригінальність зображення, рідкість його появи, а також оригінальність підходу: незвичайне виконання малюнка, вдале використання кола, незвичайна композиція малюнка тощо.

Субтест 7. Захована форма (образна галузь). Завдання: знайти різні фігури, сховані в складному, мало структурованому зображенні.

Точність за всіма субтестами визначається за стрункністю, логічністю творчого мислення, вибором адекватного рішення, що відповідає поставленій меті.

3) "Методика дослідження активності мислення". На думку автора цієї методики І.М.Луцихіної, активність мислення є такою характеристикою, що показує здатність індивіда використовувати власний інтелектуальний потенціал, свої розумові здібності для досягнення конкретних цілей, завдань. Ця методика дозволяє дослідити процес моделювання творчого продукту, виявити наявність умінь створювати нові предмети, рівень вербальної та образної швидкості та гнучкості мислення, швидкість та гнучкість

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

протікання розумових процесів. При застосуванні такого способу рівень розвитку активності мислення відбиває здатність розв'язувати інтелектуальні задачі, при цьому до уваги беруться не інтелектуальні здібності, а скоріше динамічні характеристики особливостей протікання розумових процесів: швидкість і гнучкість.

"Методика дослідження активності мислення" складається з чотирьох субтестів. Метою першого субтесту є виявлення вербальної швидкості мислення. Підліткам пропонується написати якнайбільше жіночих імен на літеру "З".

Другий субтест спрямований на виявлення образної швидкості. Досліджуваним пропонуються малюнки кіл, які підлітки мають доповнити для того, щоб стати продовженням малюнків на морську тематику.

За допомогою наступного субтесту виявляється вербальна гнучкість мислення. Експериментованим пропонується 4 літери, з яких за 1 хвилину потрібно скласти пов'язані між собою слова.

Четвертий субтест допомагає виявити образну гнучкість. Досліджуваним пропонується намалювати якнайбільше малюнків з визначеним елементом.

4) Методика "Вербальна фантазія". Метою методики є визначити рівень вербальної фантазії підлітків.

У ході розповіді оцінюється фантазія підлітків за такими параметрами: швидкість процесів уяви; незвичайність, оригінальність образів; багатство фантазії; глибина і пропрацьованість (деталізованість) образів. Ця методика дає змогу дослідити вміння підлітка продукувати різнопланові гіпотези та доводити їх. Завдання полягає в тому, що від нього вимагається скласти розповідь за вказівками експериментатора.

5) Методика визначення рівня уяви. Ця методика дозволяє визначити рівень уяви досліджуваного та складається з 12 питань тесту, на які необхідно відповідати "так" або "ні".

Отже, за допомогою діагностичної програми реалізуються завдання підготовчого етапу соціально-педагогічного патронажу.

Для здійснення етапу безпосередньої діяльності нами передбачається:

1) проектування, розробка і реалізація індивідуальної програми розвитку творчо обдарованого підлітка;

2) індивідуальна робота з творчо обдарованим підлітком з метою подолання проблем, які можуть у нього виникнути в колективі ровесників, в умовах сім'ї та позашкільних закладів.

За Н.Анчуковою, індивідуальні соціально-педагогічні програми розробляються з метою надання своєчасної соціально-педагогічної допомоги і підтримки підлітку. Проекти індивідуальних програм розробляються експертами і рецензуються соціально-психологічною службою, науковими консультантами і виносяться на обговорення методичної ради освітньої установи [17].

Індивідуальна програма розвитку творчо обдарованого підлітка включає в себе: рольовий тренінг, тренінг сензитивності, вправи з самоактуалізації, які ґрунтуються на традиційних проблемах гуманістичної психології і, згідно з даними досліджень, позитивно впливають на самооцінку і міжособистісні стосунки; вправи на забезпечення можливостей самовираження і самореалізації обдарованих підлітків у різних видах творчості; факультативи для групи творчо обдарованих підлітків "Психологія творчості" і "Психологія творчої особистості"; діяльність у гуртках за інтересами при школах, клубах, бібліотеках, музеях тощо; індивідуальні заняття вчителів з учнем з акцентом на його самостійну роботу з матеріалом; бесіди практичного психолога з обдарованими підлітками на предмет самоактуалізації та саморозвитку.

Реалізація індивідуальної програми розвитку творчо обдарованого підлітка передбачається в 3 етапи:

1. Забезпечення умов реалізації програми.

На цьому етапі соціальний педагог організовує, координує, контролює і бере участь у реалізації індивідуальної програми; відслідковує результати, інформує про хід виконання програми.

2. Консультування. На цьому етапі передбачається консультування осіб, зацікавлених у вирішенні соціально-педагогічних проблем творчо обдарованих підлітків. Із цією метою проводяться консультації для учнів, батьків, учителів та інших осіб, зацікавлених у творчому зростанні підлітка.

3. Міжвідомчі зв'язки. Соціально-педагогічна діяльність здійснюється в тісному контакті з психологом та іншими задіяними в цій роботі особами.

Розробляючи план індивідуальної роботи з творчо обдарованим підлітком, слід урахувувати експериментальні дані

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

проведених досліджень (Д. Богоявленська, Н. Лейтес, А. Лук, В. Моляко, Е. Моренко, Л. Чорна, Е. Щєбланова, В. Юрашев та інші), про те, що обдаровані підлітки часто стикаються з низкою проблем: відсутність близьких за духом друзів; проблеми в середовищі однолітків; проблеми конформності, тобто намагання бути як інші, здаватися таким, як усі, відмова від своєї індивідуальності; дуже ранній інтерес до проблем світобудови і долі; диссинхромія розвитку як причина втрати мотивації до навчання.

На думку Н. Максимчук на зміст таких програм впливають не тільки загальні вимоги педагогіки і психології, але й особистісні характеристики, вдача дитини. Тобто вони значною мірою мають бути індивідуалізовані.

Попереджаючи негативні наслідки феномена "обдарованість", дезадаптацію обдарованих підлітків у суспільстві, доцільно скористатися низкою послідовних соціально-педагогічних дій, складених у систему [8].

Індивідуальна робота з творчо обдарованим підлітком передбачає бесіди з ним щодо проблем, які пов'язані з виникненням труднощів певного характеру; консультацію батьків і вчителів з приводу організації відпочинку і робочого місця обдарованого підлітка; проведення соціальним педагогом, психологом бесіди на тему "Нормальне сприйняття підліткової обдарованості"; спостереження за обдарованим підлітком та його батьками; організація та проведення психологом психокоррекційної роботи із самою дитиною [18].

Найбільший успіх у навчанні й розвитку обдарованого підлітка може бути досягнутий тоді, коли програма відповідає його потребам і можливостям. У зв'язку з тим, що потреби й можливості обдарованого підлітка відрізняються від потреб і можливостей його ровесників, виникає необхідність диференційованого навчання обдарованих підлітків за спеціально розробленими програмами. Головне завдання педагога – допомога своєму підопічному виробити найбільш ефективну стратегію індивідуального розвитку.

Навчання обдарованих підлітків має проходити на основі загальнопедагогічних принципів та принципів індивідуалізації навчально-виховного процесу (ми віднесли ці принципи у моделі соціально-педагогічного патронажу до специфічних). Індивідуалізація навчання може здійснюватися за допомогою

індивідуального навчального плану і навчання за індивідуальними програмами. Зауважимо, що вибір і застосування тієї чи іншої форми навчання мають бути обумовлені індивідуальними особливостями підлітка та змістом програми.

Одним із найважливіших завдань педагогічного колективу школи при впровадженні програми індивідуального розвитку творчо обдарованого підлітка є створення сприятливого клімату в колективі і розв'язання конфліктних ситуацій. Важливо відзначити, що гіперопіка таланту може призвести до сумних наслідків – обожднювання самого себе і приниження інших, а також відмови від подальшого самовдосконалення.

Обдаровані підлітки швидше за своїх ровесників проходять соціальну адаптацію. У підлітковому віці обдаровані особистості часто обминають конформізм і чинять опір правилам, груповим нормам й орієнтаціям на авторитарних лідерів. Тому, на наш погляд, реалізація індивідуальної програми розвитку творчо обдарованого підлітка буде ефективною за таких умов: гармонійні взаємовідносини між батьками і дітьми; заохочення самостійності та ініціативи в родині і в навчальному закладі; соціальне підкріплення творчої поведінки; сприятливий клімат у колективі; позитивна самооцінка; внутрішня мотивація до творчості. Зазначені умови не можна поділити на головні та другорядні, кожна з них відіграє важливу роль у розвитку обдарованої людини.

На останньому етапі соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків, підсумковому, здійснюється оцінка діяльності соціально-педагогічної роботи. Виявляються недоліки й перспективи подальшої підтримки обдарованого підлітка.

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблемі соціально-педагогічного патронажу творчо обдарованих підлітків присвячено значну кількість досліджень. Провідні науковці (Д. Богоявленська, В. Дружинін, А. Матюшкін, В. Моляко, Н. Лейтес та інші) по-різному тлумачать поняття "обдарованість", "творча обдарованість" та розкривають їх природу. У результаті більш детального вивчення цих дефініцій нами були визначені критерії та показники творчої обдарованості старших підлітків, за допомогою яких можна виявити серед групи підлітків творчо обдарованих дітей.

На основі аналізу теоретичних та експериментальних даних було розроблено модель соціально-педагогічного патронажу творчо

обдарованих підлітків, в основі якої лежить співпраця соціального педагога з батьками, психологом, учителями школи та керівниками гуртків. Також було визначено етапність здійснення соціально-педагогічного патронажу (підготовчий; безпосередньої діяльності; підсумковий), умови його ефективності та принципи роботи з творчо обдарованими підлітками (загальнопедагогічні та спеціальні).

Список використаних джерел

1. Алексеева Л. С. Адресный социальный патронаж семьи и детей : научно-методическое пособие / Л. С. Алексеева. – М. : Государственный НИИ семьи и воспитания, 2000. – 161 с.
2. Бархатова Е. Работа с одарёнными учащимися / Е. Бархатова // Педагогическая техника. – 2006. – № 3. – С. 38–41.
3. Букатов В. Тяжкая ноша одарённости / В. Букатов // Директор школы. – 2005. – № 10. – С. 67–74.
4. Галкина Г. Три направления работы с одарёнными / Г. Галкина // Минск : Минская школа. – 2005. – № 7. – С. 45–46.
5. Гильбух Ю. З. Умственно одарённый ребёнок / Юрий Зиновьевич Гильбух. – К. : Центр учебної літератури, 1993. – 234 с.
6. Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 4. – С. 83–93.
7. Ермолаева-Томина Л. Д. Проблемы развития творческих способностей / Л. Д. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 23–26.
8. Жук А. И. Нестандартные дети системы образования Беларуси (к 15-летию первых белорусских лицеев и гимназий) / А. И. Жук // Управление и обучение. – 2005. – № 3. – С. 21–29.
9. Котикова О. П. Развитие творческого потенциала одарённых детей / О. П. Котикова // Внешкольное воспитание. – 2004. – № 12. – С. 31–34.
10. Максимчук Н. П. Психологія дитячої обдарованості : навчальний посібник / Н. П. Максимчук. – Кам'янець-Подільський : Медобори (ПП Мошак М. І.), 2003. – 150 с.
11. Матюшкин А. М. Одарённые дети / А. М. Матюшкин, Д. А. Сиск // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – 156 с.

12. Бурминская Г. В. Одарённые дети / Г. В. Бурминская ; общ. ред. Г. В. Бурминской, В. М. Слуцкого ; перевод с англ. – М. : Прогресс, 1991. – 256 с.

13. Пассоу А. Г. Обучение одарённых детей / А. Г. Пассоу // Воспитание школьников. – 2004. – № 2. – С. 47–51.

14. Программа "Одарённые дети" // Народное образование. – 2003. – № 12. – С. 64–65.

15. Різник Л. М. Проблема обдарованості дітей у сучасних умовах / Л. М. Різник // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – 2003. – № 4. – С. 123-128.

16. Соціальна робота : технологічний аспект : навчальний посібник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

17. Уманова Н. В. Одарённые дети : их особенности и организация работы с ними / Н. В. Уманова // Психология. – 2004. – № 1. – С. 42–46.

18. Шумакова Н. Б. Система обучения и развития одарённых школьников / Н. Б. Шумакова // Одарённый ребёнок. – 2005. – № 6. – С. 39–42.

19. Юрашев В. В. Концептуальный взгляд на работу с талантливыми детьми / В. В. Юрашев // Одарённый ребёнок. – 2005. – № 5. – С. 36–48.

4.6. Соціально-педагогічні аспекти формування соціально-активної позиції в учнів професійно-технічних навчальних закладів

Соціальні перетворення, які відбуваються на сучасному історичному етапі розвитку українського суспільства, а також економічні, політичні й соціальні складності й протиріччя, що характерні для перехідного періоду, актуалізують необхідність у комплексному дослідженні проблем, пов'язаних із визначенням оптимальних умов і чинників, що забезпечують динамічність зростання соціально значущих проявів активності підростаючого покоління, відтворюють в єдності позитивну спрямованість його взаємодії з суспільством.

Проблема суспільно значущої активності набуває особливої актуальності в ситуаціях, коли в масштабах держави здійснюється докорінна перебудова соціальних взаємовідносин її громадян. Саме в

цей час до активної суспільно-політичної і громадської діяльності залучаються широкі верстви населення і соціальні групи, внаслідок чого ця активність стає реальністю буденної життєдіяльності суспільства. Природно, що успішність здійснення економічних, політичних і соціальних перетворень безпосередньо залежить від того, наскільки кожний громадянин своєчасно і свідомо зуміє оцінити їх перевагу, визначити своє місце у спільному творчому процесі, спрямованому на досягнення поставлених цілей, активно включитися в нього.

У контексті згаданої проблематики особливої уваги набувають питання, які є відправними в обґрунтуванні інтегрованої характеристики особистості сучасної молоді людини, що визначає не тільки найбільш значущі якості, а й рушійні мотиви, внутрішню логіку її соціально спрямованої життєдіяльності.

У теоретико-експериментальних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних соціологів, психологів, соціальних педагогів такою інтегральною характеристикою особистості визнана її соціально-активна позиція, хоча у розкритті цього поняття виявляються неоднозначні підходи.

Так, філософи (Є.Ануфрієв, Л.Архангельський, В.Кремень та ін.) розглядають соціальну активність як особливу форму взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем, як особливий стан діяльності, що характеризується позитивною та яскраво вираженою суб'єктивною стороною.

У філософії поняття "активність" (від лат. *activus* – дійовий, практичний) розглядається як одна з рис, притаманних соціальному суб'єкту, яка віддзеркалює комплекс особистісних якостей (потенційні здібності, знання, уміння і навички, спрямованість творчих прагнень на досягнення життєвої мети, потреб, інтересів тощо). Активність особистості проявляється в різних видах і формах індивідуальної та колективної діяльності життя суспільства і залежно від активності функціонування суб'єкта діяльності набуває якості соціальної активності [21].

Соціальна активність відбиває філософські протиріччя та виокремлює суспільні й індивідуальні потреби людини. В активності полягає спрямованість на служіння інтересам суспільства, професійній спільноті, формується оволодіння знаннями, які потрібні для залучення до активної трудової діяльності.

У зв'язку з реформуванням освітньої галузі особливої актуальності набувають проблеми, які пов'язані із соціальним і особистісним розвитком учнів, де соціальний розвиток виявляється тим чинником, урахування якого є необхідним для правильного розуміння й оцінки перспектив розвитку особистості. Наголошуючи на необхідності врахування таких психолого-педагогічних умов, які мають забезпечувати процес соціального розвитку сучасних учнів, академік В.Кремень підкреслює важливість:

- потреби у ствердженні та реалізації себе як особистості, потреби стати значущим для інших, прагнення належним чином бути оціненим оточуючими;

- власної активності особистості в різноманітних формах діяльності, де провідна діяльність учня набуває характеру самодіяльності, відбувається задоволення її пізнавальних потреб та інтересів;

- потреби у саморозвитку, що приносить відчуття радості й задоволення, завдяки чому відбувається ефективний соціальний розвиток особистості;

- погляду на соціальний розвиток як становлення відповідальної особистості, яка в міру свого особистісного зростання має активніше брати участь у визначенні цілей і завдань своєї діяльності, її плануванні, контролі, оцінці результатів, корекції та реалізації. Тому необхідно створювати такі умови, які б давали змогу учневі стати повноцінним суб'єктом навчальної діяльності;

- посилення уваги до формуванню колективу, бо саме у спільній навчальній, суспільній та трудовій діяльності закладаються головні цінності й норми соціального буття особистості;

- соціального становлення особистості в сучасній освіті, яке передбачає розвиток її чуттєво-емоційної сфери та найкращих духовних якостей [12].

Ми солідарні з позицією Є.Ануфрієва, на думку якого "соціальна активність, відображаючи міру прояву соціальної діяльності людини, є головною ознакою в характеристиці особистості як суб'єкта суспільних відносин. У кінцевому результаті, соціальна активність віддзеркалює ставлення людини до праці, суспільства і громадської діяльності [2]".

У науковій літературі закріпився погляд на активну життєву позицію, викладений Л.Архангельським. Активна життєва позиція –

це усвідомлене ставлення до суспільного обов'язку, єдність слова і діла, вміння не тільки помічати недоліки, але й брати участь у їх усуненні, відповідальність за справу колективу, друзів по роботі [3].

Сучасні вітчизняні соціологи (В.Волович, Г.Головченко, М.Горлач, М.Дяченко) [7], визначаючи активну життєву позицію як багатоаспектну функціонально-динамічну якість, що інтегрує і регулює структуру особистості й забезпечує певний рівень її включеності в життєдіяльність як суб'єкта свого життєвого шляху і способу життя, зосереджують увагу на тому, що ця якість найбільш повно виявляється й оцінюється у зв'язках людини із суспільством. З огляду на це суспільно значуща активність найбільшою мірою характеризує соціальну сутність особистості, виражає спрямованість та інтенсивність її відносин із суспільством. Як вважають науковці, зміст, спрямованість та інтенсивність активності особистості зумовлені насамперед особливостями певного етапу розвитку суспільства. На їх думку, розвиток соціальної активності відбувається за такими основними напрямками: залучення максимальної кількості людей до активної участі у розбудові нового суспільства, підвищення ступеня активності кожного громадянина; поширення сфери прояву суспільно значущої активності (не тільки у сфері економіки, політики, виробництва, а й у сфері науки, освіти, культури, побуту та ін.); підвищення якості самої активності (зростання прояву суспільно значущої ініціативи, творче ставлення до справи тощо).

З огляду на це структура соціальної особистості, за визначенням соціологів, може бути подана як єдність і взаємозв'язок трьох її компонентів: включеність особистості в соціальне середовище (соціальний статус, соціальні ролі); спрямованість особистості (система цінностей, ціннісних орієнтацій, мотивів); життєвий контроль (система життєвих планів, цілей, сфер діяльності особистості).

У психологічній і соціально-психологічній літературі (Б.Ананьев, Г.Андреева, І.Бех, Л.Божович, Л.Виготський, В.Войтко, О.Леонтьев, В.Мухіна, В.Небиліцин, Л.Орбан-Лембрик, С.Рубінштейн, Л.Столяренко, Д.Узнадзе, В.Ядов, П.Якобсон) життєва позиція особистості розглядається в одних випадках як складне, інтегральне, цілісне утворення, в інших – у вигляді окремих аспектів зазначеної проблеми, пов'язаних із ставленням людини до оточуючого середовища, соціальною спрямованістю її діяльності й поведінки тощо.

Так, Б.Ананьев вважає, що життєва позиція особистості як суб'єкта суспільної діяльності й поведінки являє собою складну систему, що включає: ставлення людини до суспільства в цілому і спільнот, до яких вона належить, до праці, до людей, до самої себе; установки і мотиви, якими вона керується у своїй діяльності; цілі й цінності, на які спрямована ця діяльність. Це поняття відтворює прояви діяльнісної сутності людини, наділеної свідомістю і здатністю приймати рішення, обирати певну лінію поведінки, так або інакше оцінювати, а, отже, так або інакше ставитися до зовнішнього світу. Як підкреслює автор, усе це – характеристики особистості, які визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку. Сукупність цих властивостей особистості, що постійно реалізується в суспільній поведінці, закріплюється в способі її життя [1].

Про активність підлітків у соціальному середовищі, про незалежність від нього писав Л.Виготський. Він надавав великого значення пристосуванню підлітка до середовища, звертаючи при цьому увагу на складність і різноманітність впливів, підкреслюючи, що середа позбавлена статичності [9].

Процес розвитку підлітка діалектичний, наголошував Л.Виготський. Він переконливо довів, що відмирання дитячих соціальних зв'язків і виникнення нових відбувається в нерозривній єдності. Цей процес має свої фази, різний кількісний і якісний характер, свою динаміку: різноманітні життєві ситуації стають більш значущими, змінюючи тим самим структуру всього процесу формування соціальної активності в цілому.

Розширення соціального середовища підлітка Л.Виготський розглядав у зв'язку з переходом до нових форм соціальних зв'язків і відносин у житті, які сприятимуть формуванню соціально-активної позиції учнів у позанавчальній діяльності професійно-технічних навчальних закладів [8].

На думку Д.Узнадзе [19], вирішити проблему поведінки взагалі та активності зокрема неможливо на основі теорій, що відкидають принцип опосередкованості психічного. Активність суб'єкта полягає у створенні уявної, ідейної ситуації. "Будь-яка активність, – писав учений, – означає ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності, середовища. У разі виникнення якоїсь конкретної потреби суб'єкт із метою її задоволення спрямовує свої сили на навколишню дійсність.

Так виникає поведінка. Вона передбачає, з одного боку, потребу і сили суб'єкта, з іншого – середовище, предмет, який має її задовольнити. Поведінка являє собою залучення саме цих сил, і зрозуміти її поза потребою і предметом, що її задовольняє, зовсім неможливо... Активність має завжди предметний характер" [19].

Цілісний психічний стан людини, готовність до поведінки, що визначає її подальшу активність, створюється, на думку Д.Узнадзе, під впливом певних потреб. Потреби поділяються ним на два великі класи: перший – складають потреби в предметах (Д.Узнадзе назвав їх субстанціональними), а другий – потреби у самій активності (функціональні потреби). На основі потреб першого типу виникає екстерогенна поведінка, її імпульс іде від потреб у предметах; потреби другого типу зумовлюють інтерогенну поведінку, імпульс якої ніби йде зсередини (диктується потребою в активності).

Згідно з теорією Д.Узнадзе специфічний стан активності виникає у суб'єкта "у випадку наявності певної потреби та в ситуації її задоволення" [19]. Така активність проявляється "як установка до здійснення певної діяльності" [19]. Причому, коли предмет установки починає розумітись людиною як об'єктивна реальність, "ми здійснюємо акт об'єктивізації", коли "ми не тільки переживаємо дії, але ми переживаємо дещо повторно та тривало" [19]. Об'єктивізація при цьому розуміється як активність, яка затримує попередню активність суб'єкта на основі установки, як здатність до соціально необхідної поведінки.

Д.Узнадзе підкреслював, що завдяки об'єктивізації "людина не є "рабом певної ситуації", її поведінка не обумовлена безпосередньо цією ситуацією, вона може реагувати на вплив оточуючого і після того, як усвідомить, обміркує "об'єктивну" ситуацію, вона може діяти не імпульсивно, як тварина, а довільно, згідно зі своїм судженням" [19].

Це положення глибше опрацьовано та на новому рівні розглянуто С.Рубінштейном, який стверджував, що людина не залежить безпосередньо від зовнішніх умов – вона самовизначається у взаємодії з дійсністю – передбачає майбутнє, приймає рішення, здійснює дії, які можуть впливати на хід подій.

"Особистість, – писав С.Рубінштейн, – є суб'єктом активності. Людина – не пасивна істота в системі впливів на неї зовнішніх факторів, а суб'єкт активності – особистість, яка впливає на

зовнішній світ, – зовнішній вплив дає той або інший психічний ефект, лише переломлюючись через психічний стан" [16].

У принципі активності, інваріантом якого є принцип єдності свідомості й діяльності, проголошений С.Рубінштейном і розвинутий у працях багатьох інших авторів, розкривається зв'язок свідомих структур із цілеспрямованою діяльністю особистості. Згідно з теоретичними уявленнями С.Рубінштейна, у житті людини є такі поворотні моменти, які пов'язані і з певними внутрішніми перебудовами, зі зміною спрямованості активності та розвитком особистості: "Події життя – це вузлові моменти та поворотні етапи життєвого шляху індивіда, коли з прийняттям того чи іншого рішення на більш або менш тривалий період визначається подальший життєвий шлях людини" [16]. При такому підході на перший план виступають особистісна активність суб'єкта життя, його саморух, освіта та реалізація життєвих цілей.

"Велич людини, її активність, – підкреслює С.Рубінштейн, – проявляється не тільки в діянні, але і спогляданні, умінні зрозуміти і правильно поставитись до Всесвіту, до світу, до буття" [16].

У дослідженнях Л.Божович соціальна позиція визнана стрижневим компонентом структури особистості, що виступає мірилом її ставлення до соціального середовища і зумовлює індивідуальну своєрідність виконання нею соціально спрямованих дій і поведінки. Як стверджує автор, при формуванні особистості у дитячому віці спрямованість формується як внутрішні позиції особистості щодо соціального оточення, його окремих об'єктів. Незважаючи на те, що ці позиції можуть бути різними по відношенню до численних ситуацій і об'єктів, у них виникає можливість зафіксувати певну загальну тенденцію, яка домінує. А це, як наслідок, дає змогу прогнозувати поведінку в нових ситуаціях і по відношенню до не відомих раніше об'єктів. Спрямованість особистості може бути також розглянута як особлива предиспозиція – схильність людини діяти певним чином, яка охоплює всю сферу її життєдіяльності, включаючи навіть найскладніші об'єкти і ситуації.

За висновками Л.Божович, така інтерпретація спрямованості особистості дає підставу розглядати це поняття як однопорядкове з поняттям соціальної установки [5].

У соціальній психології розв'язання проблеми соціальної позиції особистості пов'язується з близькими за змістом поняттями:

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

"аттитюд", "диспозиція", "соціальна установка", "цінності", "ціннісні орієнтації".

Поняття "аттитюд" (від англ. attitude – придатність, відповідність) у соціальній психології визначає внутрішній стан готовності людини до дії, який складається на підставі попереднього соціально-психологічного досвіду і розгортається на усвідомленому й неусвідомленому рівнях, здійснюючи при цьому регулятивну (спрямовуючу або управлінську) функцію її соціальної поведінки [6].

"Аттитюд", на думку дослідників, визначає також стійкий, послідовний, цілеспрямований характер поведінки в ситуаціях, що змінюються; звільнює суб'єкта від необхідності приймати рішення й довільно контролювати поведінку в стандартних ситуаціях; може виступати і як чинник, що зумовлює інертність дії та гальмує пристосування до нових ситуацій, котрі вимагають зміни програми поведінки [15].

Поняття "установка" у психологічній літературі (М.Ланге, Г.Мюллер, Д.Узнадзе) визначає стан готовності людини до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби. Згідно з теорією Д.Узнадзе, установка, акумулюючи минулий досвід, опосередковує стимулюючу дію зовнішніх умов і зрівноважує відносини людини із середовищем [20].

Соціальна установка, за формулюванням Л.Орбан-Лембрик, – це пояснювальне поняття для визначення суб'єктивних орієнтацій людини як члена групи (суспільства) на ті чи інші цінності, соціальні об'єкти. Соціальні установки диктують їй певні, соціально прийнятні способи поведінки. Так, особистість, виступаючи суб'єктом спілкування в групі і маючи певну позицію в соціальному середовищі, характеризується оцінним, вибіркоким ставленням до людей, які її оточують. Тобто вона зіставляє, оцінює, порівнює і вибирає людей для спілкування, керуючись можливостями конкретної групи і своїми власними потребами, інтересами, установками, минулим досвідом спілкування, які в сукупності створюють конкретну ситуацію життєдіяльності, постають як соціально-психологічний стереотип її поведінки. З огляду на це соціальна установка розглядається в літературі як компонент структури особистості й водночас як складова соціальної структури. У ній вбачають ту пояснювальну категорію і вихідну одиницю, яка здатна подолати дуалізм соціального й індивідуального, визначити соціально-психологічну реальність у її цілісності [15].

Цінності як філософська, соціологічна, психологічна, соціально-психологічна і соціально-педагогічна категорія в узагальненому розумінні являють собою специфічне соціально-філософське визначення об'єктів і явищ оточуючого світу, які містять в собі позитивне або негативне значення для людини і суспільства (добро і зло, прекрасне і потворне). По відношенню до людини цінності служать об'єктом її інтересів, а для свідомості відіграють роль повсякденних орієнтирів у предметному і соціальному середовищі, у визначенні відповідного ставлення до нього.

У психологічній літературі цінності визнаються як важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, який виражає перевагу і прагнення щодо тих або інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо) [6].

У соціальній психології здебільшого використовуються терміни "соціальні цінності" і "ціннісні орієнтації".

Соціальними цінностями вважаються переконання, які поділяються суспільством або соціальною групою відповідно до цілей, що необхідно досягти, і тих основних шляхів і засобів, які ведуть до цих цілей. Соціальні цінності є найважливішим компонентом системи соціальної регуляції поведінки людини, соціальної групи, суспільства в цілому, компонентом, який забезпечує мотивацію їх життя і діяльності.

Ціннісні орієнтації – це особливе суб'єктивне, індивідуалізоване й мотивоване відтворення у психіці й свідомості людини, соціальної групи цінностей суспільства на конкретному етапі історичного розвитку.

Ціннісні орієнтації дають можливість особистості, соціальній групі систематизувати об'єкти соціальної дійсності й мотиви поведінки за їх значущістю, а також виконують функції стимулів у досягненні поставлених цілей і регуляторів соціальної поведінки.

Ціннісні орієнтації в аспекті соціально-активної позиції особистості – це усвідомлення абсолютної цінності культурного, духовного і суспільного життя людини. Відповідь на запитання: заради чого? – передбачає визначення ціннісного ставлення, яке покладено в основу дії, вчинку, діяльності, життя в цілому. Так, гуманістично орієнтована індивідуальність, яка характеризується високим ступенем розвитку духовності, інтелекту, моральних і

естетичних почуттів, завжди буде сприяти поширенню можливостей виходу з будь-яких складних станів суспільства, підвищувати рівень життєздатності існуючої соціальної системи, її стійкість і темпи розвитку.

На думку І.Беха, термін "особистісні цінності" є більш точним порівняно з уживаним в літературі поняттям "ціннісні орієнтації", оскільки саме з ним пов'язується опанування певною мірою суспільних цінностей, отже, за ним закріплюється значущість, особистісний сенс конкретних об'єктів, подій, явищ тощо. З огляду на це перспективним слід вважати той методологічний підхід, який розглядає природу особистісної цінності як суб'єкт-об'єктне утворення, що належить водночас як суб'єктові, так і об'єктивному життєвому світові. Тому генезис, структуру і функції ціннісної системи особистості можна правильно зрозуміти за умови нехтування в процесі її дослідження споглядальним трактуванням людської свідомості й активного ставлення до реальної дійсності.

Як вважає І.Бех, соціально ціннісна система, укорінюючись в структурі самосвідомості особистості, виступає як необхідна установка – морально значуща і відповідально активна. Саме вона і є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості в реальність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки загалом [4].

Звичайно, ми не відкидаємо суті поняття "соціальна активність", з'ясованого педагогами (Л.Канішевська [10], О.Марченко [13], А.Мудрик [14], Л.Степаненко [17] та ін.), які також акцентують увагу на тому, що соціальна активність визначається основним видом соціальної діяльності, в якій проявляється готовність до соціальних дій і спрямованість на перетворення соціальних відносин. При цьому ми поділяємо їхню точку зору щодо критерію визначення соціальної активності, оскільки саме вид діяльності сприяє оволодінню соціальною роллю, визначенню престижу, успіху, розвитку самооцінки та рівню домагань, особистісних якостей та окремих властивостей.

Проаналізувавши життя учнів і взявши за критерій спрямованість їхньої активності, А.Мудрик виділяє такі сфери їх життєдіяльності: сфера пізнання (у якій відбувається реалізація активності дитини, спрямованої на пізнання світу); сфера предметно-практичної діяльності (у якій реалізується активність, яка

спрямована на доступне учневі певного віку перетворення довкілля), сфера гри (у якій реалізується гедоністична активність); сфера спорту (у якій реалізується рухова активність), сфера спілкування (активність спрямована на пізнання людей і взаємодії з ними); сфера саморегуляції (активність спрямована на пізнання і перетворення себе самого), в яких учень має об'єктивні можливості виступати як "суб'єкт, що володіє свідомістю, самосвідомістю, рефлексією, здатний до соціальної активності, а також володіє певною свободою вибору" [14].

Розробляючи теоретичні основи виховання в учнів соціальної активності, Л.Спірін обґрунтував висновок, що розвиток самостійності, ініціативності та самодіяльності підростаючого покоління є передумовою і необхідною умовою включення його в суспільно корисну діяльність.

Аналіз існуючих у сучасній літературі варіантів підходу до визначення суттєвих ознак соціально-активної позиції особистості свідчить про те, що в них не існує принципових розбіжностей в розумінні її як стійкої усвідомлюваної системи поглядів, установок, уявлень, цінностей і ціннісних орієнтацій, що визначають суб'єктивне ставлення особистості до різних сфер соціального середовища і власної життєдіяльності.

Важливою якісною ознакою соціально-активної позиції особистості є те, що вона неодмінно поступово збагачується в процесі опанування дійсності й активної участі в суспільній діяльності. Водночас принципові її характеристики – ціннісні орієнтації, переконання, цільові установки, потреба у творчій діяльності, спрямованість соціальної поведінки зберігають свою стабільність.

Становлення, формування і розвиток соціально-активної позиції, як і особистості в цілому, – складний і тривалий процес, успішність здійснення якого залежить від певних соціальних чинників і умов, що безпосередньо або опосередковано впливають на нього.

Наявні у сучасній науковій літературі теоретико-експериментальні дані щодо умов формування і розвитку особистості дають змогу визначити відправні положення у розв'язанні проблеми формування її соціально-активної позиції.

Так, загально визнаним у теорії і практиці є положення про те, що розвиток особистості в усій його складності й різноманітності

форм і протиріч являє собою результат впливу різних чинників: об'єктивних і суб'єктивних, природних і суспільних, зовнішніх і внутрішніх, незалежних і залежних від волі й свідомості людей, діючих стихійно чи з певними цілями. При цьому відзначається, що людина – не пасивна істота, яка фотографічно відображає зовнішні впливи. Вона є суб'єктом власного формування і розвитку.

Розглянуте положення має безпосереднє відношення і до формування соціально-активної позиції. За даними наукових досліджень, особистість, усвідомлюючи економічні, політичні, правові та моральні вимоги суспільства як об'єктивну соціальну необхідність, сама формує власну життєву позицію. Вільний вибір соціально-активної позиції зумовлюється не тільки існуючими умовами буття, соціальними інтересами особистості, втіленими в її ідеали, переконання, почуття обов'язку, відповідальності. Свобода вибору позиції саме і полягає в перетворенні зовнішніх нормативних вимог у внутрішні потреби й погляди особистості, суспільні цінності – у власні ціннісні орієнтації, керуючись якими, вона сама визначає лінію свого стилю життя.

Зазначимо, що наведена точка зору ніяк не зменшує визначальної ролі впливу об'єктивних чинників, насамперед соціального середовища, процесів соціалізації і виховання на формування як соціально-активної позиції, так і особистості в цілому.

У підлітковому періоді активність перетворюється в соціальну систему власних потреб та інтересів. Цей процес передбачає усвідомлення суспільних явищ, що віддзеркалюють предметну сторону соціальних і моральних цінностей суспільства; розвиток соціальних почуттів і потреб громадянського спрямування; включення в практичну діяльність соціально значущого характеру. Отже, у структурі соціально-активної позиції ми вважаємо за доцільне виокремити низку компонентів:

- інформаційний (система знань про людину, суспільство, державу);
- аксіологічний (соціально-моральні цінності);
- емоційно-вольовий (соціальні почуття, концентрація вольових, творчих зусиль на реалізацію невідкладних інтересів і досягнення соціальної мети);
- мотиваційний (наявність потреб громадянського спрямування, прояв соціальних ініціатив);

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– поведінково-діяльнісний (соціальні звички й навички, участь у соціально значущій діяльності).

Визначення складових у структурі соціально-активної позиції дозволило окреслити критерії її сформованості, які фіксують обсяг і глибину знань про соціальні цінності, соціальну адаптацію, участь у соціально значущій діяльності (природоохоронній, соціально-політичній, добродійній та ін.).

Теорія і практика доводять, що метою виховання є формування в людини соціальної поведінки, тобто такої, яка відповідає прийнятним у суспільстві моральним принципам, нормам і правилам. Ця поведінка може бути внутрішньо вмотивованою і усвідомленою підлітками лише за умови опанування системи соціальних знань, перетворення їх на стійкі переконання. Тому в процесі обґрунтування рівнів сформованості соціально-активної позиції підлітків (таблиця 4.2) ми орієнтуємося на діяльнісний підхід у навчанні й вихованні, розроблений свого часу О.Леонтєвим. Учений, розкривши психологічну основу діяльності, зазначає, що вона може розглядатися різнобічно і характеризуватися різними ознаками: "Окремі конкретні види діяльності можна розрізняти між собою за якими завгодно ознаками: за формою, за способом їх здійснення, за їх емоційною напруженістю, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами і т.д. Але головне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певної спрямованості". Утім у характеристиках автора мають місце соціально-психологічні причини наявної розбіжності суспільного й особистісного сенсів діяльності.

Таблиця 4.2.

Показники рівнів сформованості соціально-активної позиції підлітків

Рівні сформованості	Показники виміру
1	2
Високий рівень	Підліток характеризується наявністю певних позитивних захоплень і інтересів, швидко адаптується в різних соціальних групах, систематично виявляє ініціативу в соціально значущій діяльності на основі системних знань про соціально-моральні цінності та потреб громадянського спрямування; трансформування засвоєних знань в особистісні переконання; розвиває соціальну компетентність; володіє уміннями життєтворчості; виражене

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

1	2
	<p>позитивне ставлення до однокласників, прагнення виконувати громадські доручення в класі; негативно ставиться до порушників соціальних норм й осіб, що проявляють соціальну пасивність і песимізм.</p>
<p align="center">Середній рівень</p>	<p>Підліток характеризується наявністю деяких позитивних інтересів, адаптується в соціальній групі за певних умов (спільні захоплення, друзі, особиста зацікавленість тощо); трансформація знань у переконання стимулюється зовнішніми чинниками (наприклад, лідером підліткової компанії, педагогом); епізодично бере участь у соціально значущій діяльності на основі поверхових знань про соціально-моральні цінності, здебільшого керується ініціативою ззовні; пасивний у формуванні громадянської позиції та соціальної компетентності; проблеми життєтворчості не викликають інтересу; іноді виявляє негативне ставлення до однокласників, виконує громадські доручення в класі й школі під впливом зовнішніх спонукань або лише ті, які його зацікавляють; байдуже ставиться до порушників соціальних норм, часто виявляє соціальну пасивність і песимізм, епізодично порушує дисципліну.</p>
<p align="center">Низький рівень</p>	<p>Підліток характеризується відсутністю стійких позитивних інтересів до будь-чого, із великими труднощами адаптується в іншій соціальній групі, не виявляє соціальних ініціатив, не бажає брати участь у соціально значущій діяльності; виявляє байдужість до проблеми громадянського становлення й соціальної зрілості; громадянська позиція і соціальна компетентність є мало сформованими; у своїй поведінці не керується знаннями й цінностями соціального спрямування, епізодично виявляє негативне ставлення до однокласників, ухиляється від виконання громадських доручень у класі, часто порушує дисципліну.</p>

Вивчення стану проблеми формування соціально-активної позиції учнів професійно-технічних навчальних закладів, визначення її критеріїв, показників та рівнів стало основною метою констатувального етапу експерименту.

Експериментальною роботою було охоплено 396 підлітків. Підлітки умовно були розподілені нами в контрольні та

експериментальні групи впродовж всього періоду дослідницької роботи.

Враховуючи вікові особливості розвитку учнів підліткового віку, нами були використані найбільш доступні і водночас приховані методи дослідження, зокрема бесіди, анкетування, інтерв'ювання, тестування та інші.

Запитання, що були предметом дослідження під час індивідуальних бесід з учнями, ми систематизували таким чином: обсяг і глибина знань, соціальна адаптація, трудова й інтелектуальна активність. Аналогічно формували блоки запитань, адресованих товаришам учня, а також його батькам і педагогічним працівникам.

Інтерв'ю як різновид бесіди у ході дослідження допомагає педагогу виявити оцінку підлітками соціальної ситуації в країні, їхню готовність брати участь у громадській та добродійній діяльності тощо. Таке вивчення підлітків слугує важливою передумовою підвищення їх соціально-активної позиції.

Багатим джерелом отримання інформації з окресленої проблеми є анкетування. Анкета відрізняється від інтерв'ю тим, що відповіді на поставлені запитання здебільшого є однозначними ("так" або "ні"). За допомогою анкетування виявляють тенденційність досліджуваного явища, тому даний метод використовувався також задля вивчення рівня підготовленості вчителів до формування соціально-активної позиції підлітків.

Анкетування чи не найбільшою мірою дало змогу отримати достовірні дані з досліджуваної проблеми, оскільки підлітки не завжди відверто ділились своїми думками, часто були пасивними у спілкуванні, неохоче розповідали про соціальні проблеми й негаразди.

Безпосереднє вивчення активності підлітків у соціально значущій діяльності здійснювалось методом педагогічного спостереження, аналізу творчих робіт, що передбачало педагогічну співпрацю вчителів і батьків. Підлітки вміло приховують негативні сторони своєї особистості, тому результати педагогічного спостереження за ними не завжди носили об'єктивний характер. Часто учні чинили показові соціальні дії в училищі, інших громадських місцях, тоді як у домашньому соціумі чи в середовищі дворових компаній вони поводитись зовсім по-іншому. Прагнення до дорослості, всюдозволеності, певної незалежності в своїй поведінці

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

зумовлює ігнорування вимог батьків і педагогів, зверхнє ставлення до оточуючих, різкі зміни настрою, невинуватену впертість. Тому педагогічне спостереження ми намагались здійснювати в ситуаціях, у яких особистість здатна до максимально відвертого спілкування з дослідником у різних видах діяльності: навчально-трудова, соціально-політична, природоохоронна, дозвільно-відпочинкова та благодійна сфери, де найбільшою мірою актуалізується соціальна активність підлітка.

У процесі дослідження нами частково використано методику здійснення превентивної діагностики, запропоновану В.Оржеховською, котра переконує в доцільності побудови багатоступінчатої системи педагогічної діагностики, що уможливило різнобічну оцінку соціального середовища в межах училища та комфортність у ньому важковиховуваного підлітка. Дослідниця пропонує чотириразову педагогічну діагностику, а саме вивчення підлітка на різних рівнях: 1) мікрорайону (оцінювання учнівського мікросередовища з допомогою соціального паспорта мікрорайону); 2) училища (соціально-профілактична робота в навчальному закладі); 3) групи (шляхом аналізу анкети "Я і моя група"); 4) індивідуально-психологічних особливостей.

Корисну інформацію також отримали шляхом застосування таких методик: методика "Ціннісні орієнтації" (М.Рокич); методика "Діагностика мотиваційної структури особистості" (В.Мільман); тест-анкета "Емоційна спрямованість", розроблена Б.Додоновим; анкета "Потенціал активності", розроблена нами на основі методики Е.Ахмеджанова "Оцінка соціального потенціалу".

Методика "Ціннісні орієнтації" дозволила визначити спрямованість учнів-першокурсників. Ранжування за ступенем значущості життєвих цінностей виявило, що найбільш цінними для учнів-першокурсників є: здоров'я, краса природи і мистецтво, наявність хороших і вірних друзів, матеріально забезпечене життя, свобода (що складає 1-5 рангове місце), отже, перелічені цінності є значущими для цієї групи досліджуваних. Другий ранговий рівень посідають суспільні та професійно значущі цінності (6-12 рангове місце): любов, суспільне визнання, активне діяльне життя, впевненість у собі, життєва мудрість, розвиток, продуктивне життя, пізнання. І, нарешті, на третьому рівні (13-18) знаходяться розваги, щасливе сімейне життя, щастя інших, цікава робота, творчість. Така

рангова розстановка термінальних цінностей учнів дозволяє говорити про те, що існує проблема в самореалізації особистості. Зокрема, є традиційною для юнацького віку першорядність цінностей, пов'язаних із міжособистісними відносинами та емоційно-чуттєвою сферою. Відмінності в ціннісних перевагах пояснюються індивідуальними особливостями респондентів, а також специфікою їх особистісного та соціального досвіду.

На думку респондентів, для досягнення поставленої мети людина має володіти такими характеристиками: бути акуратною, вихованою, життєрадісною. Такі особистісні характеристики, як здатність діяти самостійно, рішуче, не відступати перед труднощами, готовність доводити почату справу до кінця, говорять про певні способи поведінки в цій групі випробуваних, що ведуть до реалізації відповідних термінальних цінностей. Отже, в роботі з формування соціально-активної особистості учнів-першокурсників необхідно орієнтуватися на такі інструментальні цінності, як освіченість, відповідальність, самоконтроль, тверда воля, ефективність у справах. Ранги інших цінностей у всіх вибірках різні, що свідчить про несформованість в учнів-першокурсників уявлень про майбутню діяльність, необхідних для цього рис і властивостей, демонстрацію респондентами кожної групи власної позиції.

Для виявлення життєвих прагнень, які необхідні учням для побудови перспектив їхнього особистісного розвитку, ми скористалися методикою В. Мільмана "Діагностика мотиваційної структури особистості".

При аналізі отриманих результатів для нас мали велике значення показники, які характеризують робітничу спрямованість особистості. Експериментальні дані дозволили нам дійти висновку про те, що "загальножиттєва" спрямованість особистості превалює над "робітничою" спрямованістю. Цей факт є підтвердженням того, що у більшості учнів експериментальної і контрольної груп яскраво виражений "загальножиттєвий" мотиваційний профіль особистості, що складає по 75% в обох групах. Отже, одні з важливих показників соціальної активності, такі як "загальна активність", "творча активність", "соціальна корисність", не є стійкими для цих учнів. Підлітки, які демонструють стійкість за цими показниками, перебувають в обох групах у меншості і складають всього 23% в контрольній і 19% в експериментальній групах.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Як показало дослідження, в обох групах є категорії учнів, у яких рівною мірою виражені обидва мотиваційні профілі, число таких учнів в експериментальній групі в кількісному відношенні перевищує число учнів у контрольній групі в 3 рази і становить 6% і 2% відповідно. Отже, у даної групи учнів стійкі показники відзначаються по всіх семи шкалах, які в сукупності представляють мотиваційну структуру особистості.

З метою вивчення емоційної спрямованості особистості і вибору сфери діяльності учні заповнювали тест-анкету "Емоційна спрямованість", розроблену Б. Додоновим. При аналізі результатів для нас було важливо виявити емоційні стани, які є домінантою для вибору діяльності учнів контрольної й експериментальної груп.

При виборі діяльності для більшості учнів контрольної й експериментальної груп переважають учні гностичного типу. Цим учням властиві: задоволення потреби у пізнавальній гармонії; прагнення зрозуміти, проникнути в сутність явища; подолання протиріччя, приведення в систему.

Корисну інформацію отримано шляхом аналізу учнівських описів, творчих робіт. При написанні творів в учнів підліткового віку фактично відсутній психологічний бар'єр, вони вже звикли до їх написання, однак іноді їм не вдається приховати свої ідеали чи соціальні почуття. У ході дослідження ми переконалися в необхідності написання учнями анонімних творів задля отримання об'єктивних даних про їхній внутрішній світ, соціальні контакти тощо. Підліткам пропонувалися теми різного плану, наприклад:

1. Описати умови побуту, які б я хотів (ла) мати в майбутньому.

2. Продовжити листа: "Я живу добре (погано), тому, що...", "Я дорожу своїм другом, бо..."

3. Описати місто (село) твоєї мрії.

4. Скласти план розповіді на одну із запропонованих тем: "Учень як член суспільства", "Родинні реліквії нашої сім'ї", "Що таке родинні обереги?", "Чим учень може допомогти училищу?"

5. Написати твір-мініатюру: "Мое улюблене заняття", "Моя участь у житті суспільства", "Дозвілля моєї компанії", "Батькова наука", "Мої життєві проблеми".

6. Твори - роздуми на теми: "Що таке благочинність?", "Чому бояться людської байдужості?", "Чи можна відчувати задоволення від праці?", "Чому потрібно знати свої права?"

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

7. Описати найщасливіший день твого життя.

Написанню учнівських творчих робіт, зокрема міні-творів, передувала вступна бесіда, в якій ми прагнули налаштувати учнів на відвертість, уникаючи навіюваності. Однак цей метод дослідження не дав змоги нам отримати достатню кількість інформації для вивчення окремих складових соціально-активної позиції підлітків, оскільки в таких творах часто трапляються однакові мовленнєві конструкції та стереотипні судження. Для учнівських творчих робіт характерними є обмежені посилання на власний досвід та брак оцінних міркувань з висвітлюваних проблем.

У соціально-педагогічній науці поряд із новітніми існують традиційні методики дослідження певних якостей особистості. Ми адаптували варіанти деяких із них з метою вивчення соціально-активної позиції підлітків.

Параметри оцінювання:

1. Обсяг і глибина знань (загальна успішність):

А) гуманітарні предмети (українська мова, література, історія)	1	2	3	4	5
Б) природничі предмети (біологія, географія)	1	2	3	4	5
В) практичні (фізичне виховання, образотворче мистецтво)	1	2	3	4	5

2. Інтелектуальна активність

А) з навчальних предметів	1	2	3	4	5
Б) з техніки	1	2	3	4	5
В) у мистецтві, спорті	1	2	3	4	5

3. Трудова активність:

А) в училищі	1	2	3	4	5
Б) вдома	1	2	3	4	5
В) у позашкільних установах	1	2	3	4	5

4. Соціальна адаптація:

А) активність у виконанні громадських доручень в училищі	1	2	3	4	5
Б) участь у соціально значущій діяльності	1	2	3	4	5
В) ініціативність	1	2	3	4	5

Психолого-педагогічна діагностика передбачала також вивчення особових справ учнів (у т.ч. довідки про стан здоров'я); ознайомлення з родиною та вивчення морально-психологічного клімату, в якому виховується підліток; спостереження за його поведінкою на уроці та в позаурочний час, бесіди з учителями-

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

предметниками про активність учня на уроці, його успішність, ставлення до товаришів, поведінку та участь у громадському житті групи (училища).

У процесі дослідження нами використовувалась відома методика незавершених речень. Вона дозволяє виявити певну внутрішню установку підлітків на необхідність прояву соціально-активної позиції.

Робота над тестом "Наскільки я готовий (готова) до самостійного дорослого життя" засвідчила: підлітки відверто писали про взаємини у їхніх сім'ях, ставлення до навчання, праці, розкривали свої інтереси та бажання. Ретельне дотримання дослідником анонімності виконуваних завдань стимулювало учнів до самоаналізу власних учинків.

Отже, за сукупністю результатів дослідження на констатувальному етапі було визначено вихідний рівень соціально-активної позиції підлітків (рис. 4.5).

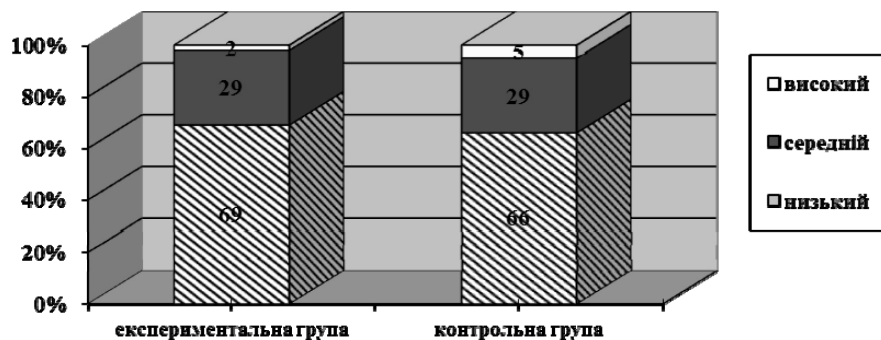


Рис. 4.5. Результати констатувального експерименту: вихідний рівень соціально-активної позиції підлітків

Аналіз реального стану навчально-виховної практики показав, що трапляються педагоги, які відчувають труднощі у доборі засобів педагогічної взаємодії з підлітками, недостатньо володіють навичками індивідуальної роботи з "важкими" підлітками та їхніми батьками у процесі формування соціальної активності вихованців. Значна частина вчителів надає перевагу словесним методам виховання (роз'яснення, бесіди, розповіді, пояснення тощо) – 39,1 відсоток опитаних, лише 15,6 відсотків із них вдаються до

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

проведення нестандартних уроків, 21 відсоток учителів використовують рольові ігри, різного роду проблемні завдання тощо. Утім під час анкетування педагоги взагалі не згадують такий метод виховання, як привчання, який є ефективним не лише в роботі з молодшими учнями, а й не меншою мірою – у формуванні й розвитку особистісних цінностей соціального спрямування підлітків. З метою оптимальної організації процесу формування соціально-активної позиції підлітків ми визначили блок різних ефективних засобів, методів і форм соціально-педагогічної роботи з підлітками, які, в основному, виокремлюють вчителі (таблиця 4.3).

Таблиця 4.3

Педагогічні засоби і методи формування соціально-активної позиції підлітків

№	Зміст відповідей учителів	Кількість відповідей, %
1.	Індивідуальна робота вчителя з учнем	17,2
2.	Класні години, диспути, семінари, інструктажі	26,6
3.	Рольові ігри, розв'язання проблемних ситуацій	21,9
4.	Проведення нестандартних уроків	15,6
5.	Бесіди з психологом	12,5
6.	Робота з батьками	14,1
7.	Особистий приклад учителя	4,7
8.	Спільний перегляд телепередач, відвідування музеїв, виставок	9,4
9.	Залучення до роботи в суспільно-громадських організаціях	11
10.	Участь у колективних справах	4,7

Отже, вивчаючи рівень готовності вчителів до формування соціально-активної позиції підлітків на етапі констатувального експерименту, ми дійшли таких висновків:

– більшість учителів (близько 62 відсотків) не мають цілісного уявлення про завдання зазначеного аспекту соціально-виховної роботи;

– педагоги стикаються з труднощами при доборі засобів і форм педагогічної комунікації, організації індивідуальної роботи з "важкими" підлітками та їхніми батьками у процесі формування соціально-активної позиції вихованців;

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

– значна частина вчителів віддає перевагу словесним методам впливу на вихованця (роз'яснення, бесіди, розповіді, пояснення тощо), про що нам повідомили 39,1 відсоток респондентів, лише 15,6 відсотків опитаних пропонують проведення нестандартних уроків, 21 відсоток – рольові ігри та розв'язання проблемних ситуацій у процесі навчання й виховання. Водночас жоден педагог не зазначив такого методу виховання, як привчання.

Таким чином, констатувальний експеримент дозволив визначити рівень підготовки вчителів і батьків до формування соціально-активної позиції підлітків, а також виявити учнів в умовах традиційного навчання та виховання за такими основними характеристиками: рівень оволодіння знаннями про суспільно-моральні норми та керування ними, ставлення до навчально-трудової діяльності, виконання громадських доручень та прояв активності у соціальному житті групи.

Аналізуючи дані констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що в основному переважає низький рівень соціально-активної позиції підлітків, тому є нагальна потреба проведення спеціально організованої педагогічної діяльності щодо формування та розвитку в них цієї якості.

Отже, феномен соціально-активної позиції особистості як багатокомпонентна комплексна науково-практична проблема являє собою предмет безпосереднього дослідження соціології, психології і соціальної педагогіки, охоплюючи у своїй сукупності вивчення відповідних її аспектів – сутність і соціальну значущість на сучасному етапі розвитку суспільства, соціально-психологічні закономірності її становлення й розвитку, соціально-педагогічні умови і чинники, що безпосередньо впливають на її формування.

Досягнення цілей становлення людини професійної, політичної, духовно-моральної, естетичної і фізичної культури потребує створення в межах навчального закладу відповідного відкритого соціально-освітнього середовища як простору реалізації завдань освітнього процесу та їх включення в усю сукупність соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків. У соціально-освітньому середовищі створюються умови для формування соціально активної особистості молодого людини, яка усвідомлює власну значущість для інших людей, відповідальності за результати і наслідки власної діяльності і поведінки; спрямованої на реалізацію

"САМО..." – самоосвіту, самоаналіз, самооцінку, самовизначення, самовиховання, самоствердження; яка володіє важливими індивідуальними характеристиками: унікальністю, неповторністю, що є основою для плідних міжособистісних відносин і стимулювання взаємодії, співробітництва, спілкування.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Ануфриев Е. А. Социальный статус и активность личности : личность как объект и субъект общественных отношений / Е. А. Ануфриев. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 243 с.
3. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л. М. Архангельский. – М. : Знание, 1978. – 64 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості. Кн. 1 / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Издательство "Институт практической психологии" ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1997. – 352 с.
6. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм – Еврознак, 2006. – 672 с.
7. Волович В. І. Соціологія / В. І. Волович, Г. Т. Головченко, М. І. Горлач та ін. – Х. : Видавничий будинок "Фактор", 2006. – 767 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
9. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский. – М. : Воронеж, 1996. – 512 с.
10. Канішевська Л. В. Формування громадсько-соціальної активності студентів / Л. В. Канішевська // Нариси досліджень у галузі гуманітарних наук в педвузі. – Горлівка, 1998. – Вип. 4. – Т. 1. – С. 49–52.
11. Кондратюк О. П. Система виховної роботи в професійно-технічному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / О. П. Кондратюк. – К. : Кондор, 2006. – 216 с.

12. Кремень В. Г. Загальні принципи соціального розвитку дитини в сучасній системі освіти / В. Г. Кремень // Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – С. 105–111.

13. Марченко О. М. Деякі аспекти формування соціальної активності / О. М. Марченко // Теоретичні засади педагогічного правознавства. – К., 2001. – С. 90–95.

14. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик ; под. ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2003. – 200 с.

15. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Кн. 1 / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.

16. Рубинштейн С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1967. – 278 с.

17. Степаненко Л. Деякі аспекти формування соціальної активності школярів / Л. Степаненко // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми, 1994. – С. 423–426.

18. Терлецький В. М. Життєва позиція особи / В. М. Терлецький. – К. : Либідь, 1990. – 204 с.

19. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 450 с.

20. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.

21. Філософський енциклопедичний словник / [голова редкол. В. І. Шинкарук] ; НАН України Інститут філософії ім. К. С. Сквороди. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

22. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2000. – 448 с.

ПІСЛЯМОВА

Необхідність якісної професійної підготовки соціальних педагогів обумовлена об'єктивною потребою в спеціалістах, які б володіли сучасними технологіями соціально-педагогічної роботи, були б здатними до компетентного, своєчасного та ефективного розв'язання проблем клієнтів.

Професійна підготовка соціального педагога – це процес, що передбачає формування професійної спрямованості особистості, засвоєння нею сукупності теоретичних знань, вироблення практичних умінь і навичок, накопичення досвіду, наслідком чого є готовність до виконання соціально-педагогічної діяльності.

На сучасному етапі до важливих напрямків професійної підготовки соціального педагога можна віднести такі: підготовка фахівців соціально-педагогічної галузі до роботи в умовах інклюзивного навчання, в закладах інтернатного типу, спеціалізованих закладах соціальної підтримки дітей та молоді (соціальний притулок, соціально-реабілітаційний центр), у навчальних закладах та інші.

Модель професійної підготовки соціального педагога до роботи з вихованцями притулку та центру соціальної реабілітації закріплює й розвиває у конкретно-історичному контексті вимоги суспільства до професійних та особистісних якостей фахівця, виступає провідним системоутворюючим елементом певної концепції, що виконує функції орієнтира для професійної підготовки і складається з трьох компонентів: афективного (ставлення, мотивація), когнітивного (знання) і технологічного (уміння й навички). Кожен з них включає як загальні аспекти професійної готовності до педагогічної діяльності, так і спеціальні компоненти готовності до роботи в означених соціальних закладах. Модель професійної підготовки соціального педагога до роботи з вихованцями соціального притулку та соціально-реабілітаційного центру визначає процес формування фахівця нового типу, здатного компетентно розв'язувати соціально-педагогічні проблеми в різних типах соціальних закладів і відповідних напрямках роботи, сприяє більш кваліфікованій підготовці майбутніх спеціалістів соціально-педагогічної діяльності.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Одним із нових напрямків професійної підготовки соціальних педагогів є підготовка їх до роботи у поліетнічному середовищі. Зміст і методика цієї підготовки лежать в основі полікультурної освіти, що розглядається як складовий компонент професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнотрупи, а також оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення.

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в полікультурному середовищі як модель їхньої полікультурної освіти передбачає структурно-функціональну єдність цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістового, організаційного, технологічного та результативного компонентів, дієвість яких забезпечиться полікультурною спрямованістю загальної мети навчально-виховного процесу та завдань на кожному етапі роботи, конкретизацією змістовного компонента професійної підготовки майбутнього соціального педагога з урахуванням специфіки діяльності в полікультурному середовищі, поєднанням традиційних та інноваційних підходів до підготовки фахівців в умовах педагогічного університету та сформованістю у суб'єктів педагогічного процесу етнічної толерантності як моральної якості, необхідної для діяльності у полікультурному середовищі.

У моделі полікультурної освіти майбутнього соціального педагога чітко представлені основні компоненти навчально-виховного процесу: цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовий, організаційний, технологічний та результативний. Усі компоненти взаємопов'язані й утворюють певну педагогічну систему, у якій реалізація загальної мети (цільовий компонент) шляхом виконання суб'єктами цього процесу (суб'єкт-суб'єктний компонент) завдань, визначених у змістовому компоненті, на кожному етапі навчально-виховної роботи (організаційний компонент), дотримуючись принципів та застосовуючи доцільні форми, методи і прийоми (технологічний компонент), дасть змогу отримати кінцевий результат (результативний компонент) – готовність майбутнього соціального педагога до роботи у полікультурному середовищі.

Оптимальними шляхами реалізації основних засад полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів у вищій є:

побудова педагогічного процесу з урахуванням принципу полікультурності; запровадження транздисциплінарного підходу; виділення полікультурної складової у змісті варіативної частини професійної освіти й розробка на цій основі спецкурсів; планування та управління самостійною роботою студентів, її творче полікультурне спрямування; залучення майбутніх соціальних педагогів до науково-дослідницької діяльності у галузі полікультури; формування етнокультурної ідентичності студентів у різноманітній позааудиторній роботі.

Одним із важливих напрямків роботи соціального педагога в поліетнічному колективі є виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах. Зазначений феномен проявляється у повазі до інтересів, прав, мови, культури різних народів, у підготовці особистості вихованця до свідомого життя у демократичному суспільстві, його готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними та релігійними групами заради соціального миру в суспільстві.

Процес виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у позашкільних навчальних закладах є тривалим і включає, принаймні, чотири етапи: ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний. Ментальний етап передбачає розв'язання таких завдань, як вивчення національного складу учнівської групи, визначення рівня сформованості у вихованців національної та етнічної свідомості, виявлення основних ознак менталітету представників різних національностей. Статусний етап є дуже важливим в аспекті вивчення статусу кожного учасника гуртка. Він дає змогу прослідкувати, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника групи на його статус. На діяльнісному етапі передбачається проведення заходів з метою формування у вихованців уявлень про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації тощо (пізнавальна спрямованість).

Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежать від створення сприятливих умов. Такими, на наш погляд, є: особистісно зорієнтоване виховання й навчання підлітків; мотивація всіх учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

дітей; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості вихованців; професійна компетентність керівників гуртків; зв'язок із представниками різних національностей та інші.

Серед актуальних проблем професійної освіти є підготовка соціального педагога до правової соціалізації дітей-сиріт у загальноосвітній школі-інтернаті. Сутність правової соціалізації як комплексного багатогранного процесу полягає в поетапній інтеграції особистості у систему правовідносин. Складовими механізми процесу правової соціалізації є: соціально-правова адаптація, інтеріоризація, екстеріоризація. Основні компоненти правової соціалізації: усвідомлювально-правовий, гносеологічно-правовий та операційно-соціалізаційний.

Теоретико-методологічні положення правової соціалізації лягли в основу побудови моделі правової соціалізації підлітків в умовах функціонування виховної системи інтернатного закладу освіти. В основу її створення також покладено низку взаємозалежних стрижневих елементів, а саме: мету, завдання, принципи, функції, напрями, етапи реалізації, компоненти, критерії, показники, умови, форми, методи та засоби, що спрямовані на досягнення результату. Мета, завдання, принципи та функції правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті реалізуються у змісті, який представлений сукупністю напрямків діяльності (соціально-особистісний, інформаційно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий). До основних критеріїв сформованості правової соціалізації підлітків належать мотиваційно-правовий, когнітивно-правовий та регулятивно-правовий, сутність яких розкривають відповідні показники. Важливим елементом моделі правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті є соціально-педагогічні умови, що у своїй сукупності мають забезпечувати ефективність процесу правової соціалізації та досягнення мети соціально-педагогічної діяльності у цьому напрямку. Реалізація цієї моделі дозволить систематизувати та вдосконалити діяльність соціальних педагогів із правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. Будь-яка заміна або дія з переміщення будь-якого елемента може призвести до порушення визначеної структури моделі та процесу правової соціалізації підлітків загалом.

Дещо специфічною і остаточно не розв'язаною соціально-педагогічною проблемою є робота з неформальними дитячими та молодіжними об'єднаннями. Умовами соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю – представниками молодіжних неформальних об'єднань – є використання творчого потенціалу неформальних груп та можливостей групової діяльності в інтересах реабілітації, підтримки особистості; відповідність іміджу педагога сучасності; володіння соціальним педагогом видом діяльності, значущим для представників неформальних молодіжних об'єднань; конструктивний діалог між соціальним педагогом та учнівською молоддю неформальних молодіжних об'єднань.

Чільне місце у соціально-педагогічній роботі з неформальними дитячими та молодіжними об'єднаннями посідає формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях. Цей процес передбачає врахування досвіду роботи з такою молоддю поза школою, у спеціальних центрах; міжнародного досвіду шкіл, що функціонують у контексті гуманітарної парадигми, особистісно орієнтованої освіти; досвіду роботи з молоддю в клубах. Провідна роль у формуванні суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді у творчих неформальних об'єднаннях належить соціальному педагогу. Особливу увагу він має звертати на взаємодію суб'єктів виховного впливу з метою занурення учнівської молоді творчих неформальних об'єднань у соціально творче середовище, де в неї з'явиться можливість зміцнювати свою соціально значущу позицію, а також спрямовувати власний творчий потенціал у соціально корисне русло. З огляду на це компонентами соціально-педагогічної моделі формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях є мета, завдання, принципи, зміст, умови, форми, методи, функції та результат, а також структуроутворювальні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-усвідомлюваний, емоційно-почуттєвий, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий. Розвиток компонентів процесу формування суспільно-нормативної поведінки відбувається трьома послідовними та взаємопов'язаними етапами: цілеутворюючим, інформаційно-пізнавальним та результативним, кожен із яких має свої завдання, що реалізуються через відповідні форми й методи.

На сучасному етапі пріоритетні завдання соціальної педагогіки пов'язані з пошуком шляхів розв'язання проблем формування творчої особистості, розвитку індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення самореалізації кожного вихованця. Творчо обдарований підліток – це особистість, здатна виходити за межі досягнутого рівня, результатом чого є самозмінна, самотворчість; якій притаманне дивергентне (творче) мислення, що передбачає оригінальність, гнучкість, креативність мислительних процесів; у якої сформовано вміння продукувати різнопланові гіпотези й оперувати ідеальними об'єктами, вміння моделювати творчі продукти, займатись винахідництвом; для якої характерний вищий порівняно з іншими темп навчання, рівень запам'ятовування, виняткова допитливість, тривала концентрація уваги на об'єктах, що цікавлять, широка загальна ерудиція, потяг до розв'язування проблем; пропуск проміжних кроків в аргументації й отриманні оригінальних зв'язків; незвична та яскрава уява; сильні почуття; відчуття гумору; високі стандарти й максималізм; втрата інтересу до одноманітних дій.

Творчо обдаровані підлітки є об'єктами соціально-педагогічного патронажу. Соціально-педагогічний патронаж творчо обдарованих підлітків є необхідним напрямком у роботі соціального педагога і включає в себе такі етапи: підготовчий (діагностика; формулювання соціально-педагогічної проблеми; соціально-педагогічне прогнозування можливого соціального розвитку людини; визначення цілей і завдань педагогічної діяльності; моделювання; вибір напрямку роботи і способу реалізації; планування соціально-педагогічної діяльності; матеріальна підготовка); етап безпосередньої діяльності (апробація соціально-педагогічної роботи; адаптація суб'єкта й об'єкта; включення об'єкта в процес саморозвитку, самовиховання); підсумковий етап соціально-педагогічного патронажу (попередня оцінка дієвості соціально-педагогічної роботи; аналіз здійсненої роботи та її результативності).

Останнім часом значної ваги набуває проблема розробки змісту соціально-педагогічної роботи у професійно-технічних навчальних закладах. Одним із аспектів цієї проблеми є формування в учнів соціально-активної позиції.

У структурі соціально-активної позиції є такі компоненти: інформаційний (система знань про людину, суспільство, державу); аксіологічний (соціально-моральні цінності); емоційно-вольовий

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

(соціальні почуття, концентрація вольових, творчих зусиль на реалізацію невідкладних інтересів і досягнення соціальної мети); мотиваційний (наявність потреб громадянського спрямування, прояв соціальних ініціатив); поведінково-діяльнісний (соціальні звички й навички, участь у соціально значущій діяльності).

Соціально-педагогічна робота з формування соціально-активної позиції в учнів професійно-технічних навчальних закладів передбачає створення в межах навчального закладу відповідного відкритого соціально-освітнього середовища як умови реалізації завдань освітнього процесу та їх включення в усю сукупність соціальних, культурних і предметних взаємозв'язків. У соціально-освітньому середовищі створюються умови для формування соціально активної особистості молодшої людини, яка усвідомлює власну значущість для інших людей, відповідальності за результати і наслідки власної діяльності і поведінки; спрямованої на реалізацію "САМО..." – самоосвіту, самоаналізу, самооцінки, самовизначення, самовиховання, самоствердження; яка володіє важливими індивідуальними характеристиками: унікальністю, неповторністю, що є основою для плідних міжособистісних відносин і стимулювання взаємодії, співробітництва, спілкування.

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

А

Абибуллаєва Г. – 256
Абросимова Г. – 87
Аванесов М. – 194
Авдєєва Н. – 120
Аверін В. – 119, 121, 128
Авер'янова Г. – 184
Авксент'єв А. – 238
Авксент'єв В. – 238
Адельсон Дж. – 149
Адлер А. – 122
Айзенштадт Ш. – 187
Акопов Г. – 253
Акулова О. – 18
Александрова С. – 159
Алексєєв С. – 183
Алексєєва А. – 129
Алексєєва Л. – 261, 262, 266, 267, 269
Алексєєнко Т. – 172
Альберті Р. – 116
Амонашвілі Ш. – 233
Анан'єв Б. – 11, 14, 281, 282, 324
Андреєва Г. – 281
Андрос Є. – 233
Андрушак О. – 212
Андрущенко Т. – 129
Анісімова О. – 130
Анкудінова Н. – 125, 130
Антонович В. – 236
Ануфрієв Є. – 279, 280
Анчукова Н. – 262, 266, 267, 269
Арутюнян Ю. – 233, 234
Архангельський Л. – 279

Архипова О. – 125, 130
Асєєв В. – 233
Атрощенко Т. – 237

Б

Бабаєва Ю. – 267
Бакшєєва З. – 33
Балакірева О. – 210
Банах В. – 189
Баркасі В. – 15
Бархатова Е. – 261, 263
Бахтін М. – 73, 78
Башкатов І. – 183, 187, 188, 191, 204
Башлакова Л. – 123
Безпалько О. – 5, 15, 32, 84, 183, 185, 212, 213
Беленька Г. – 15, 20, 21, 22, 24, 27
Беличева С. – 195
Белозерцев Є. – 33
Бенкс Д. – 77, 78
Бердяєв О. – 233, 252
Берека В. – 233
Бернс Р. – 105, 106, 112, 131
Бех І. – 5, 24, 32, 39, 64, 159, 218, 219, 281, 287
Беца О. – 194
Белогуров А. – 80
Бизова В. – 233
Биковська О. – 233
Бібік Н. – 15
Біблер В. – 73, 76
Бітінас Б. – 206
Бішоп С. – 116
Богданова І. – 5

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Богоявленська Д. – 263, 264, 265,
275, 276

Богуславський М. – 233, 252

Богуш А. – 15, 20

Божович Л. – 103, 104, 114, 118,
125, 130, 281, 284

Бойко А. – 204

Бойко Д. – 138, 142

Болгаріна В. – 82

Большова А. – 248

Боллобаш Я. – 65

Бондаревська О. – 13

Бордье П. – 77

Боришевський М. – 249

Бородулін В. – 5, 16

Бочарова В. – 84, 206

Бреслав Г. – 125, 132

Бромлей Ю. –

Буданов В. – 198

Бугера О. – 151

Буева Л. – 12

Букатов В. – 263

Булавін А. – 183

Бурминська Г. – 271

Бьоніш Л. – 197

В

Вайнола Р. – 5, 32, 84, 262, 266

Вакуленко О. – 32

Варфаломеева Т. – 138, 139

Васильєва М. – 5

Васютенкова І. – 73

Васянович Г. – 138, 142

Ващенко Л. – 15

Венгеров А. – 138

Вербицький В. – 233

Виготський Л. – 103, 104, 118,
120, 126, 128, 281, 282, 327

Видра О. – 150

Вихор В. – 243

Вівчар П. – 194

Вітвицька С. – 15

Власенко В. – 139

Воднік В. – 138, 140, 141

Войтко В. – 281

Волков Г. – 233

Волков Н. – 233, 252

Волков Ю. – 195

Волович В. – 281

Вольпе Д. – 116, 117

Г

Гавриш Н. – 15, 38, 39

Газман О. – 233

Гайтанідес С. – 77

Галагузова М. – 5, 84, 185

Галанова А. – 119

Галассі Дж. – 115

Галкіна Г. – 262

Ганзенко О. – 138, 139

Ганько Н. – 243

Ганюкова О. – 210

Гасанов З. – 233

Гарбузов В. – 129

Гейко І. – 156

Герасіна Л. – 146

Гілфорд Дж. – 265, 269, 271

Глассер У. – 131

Гнатюк В. – 236

Голік Л. – 81

Голобуцька Т. – 191

Голобуцький О. – 191

Головатий М. – 183

Головенько В. – 183, 189

Головченко Г. – 281

Гончаренко Л. – 72, 73

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Гончаренко С. – 157
Горбачова В. – 125
Горенко С. – 194
Горлач М. – 281
Грановська Р. – 198
Граф І. – 77
Греков Є. – 233, 252
Гречин А. – 138
Грива О. – 258
Грищенко Н. – 219
Грушевський М. – 236
Гудзик І. – 15, 20, 23
Гумільов Л. – 233
Гуцько С. – 183
Гура В. – 5, 13, 15, 16
Гуренко О. – 246

Д

Давидов В. – 118
Дамм Д. – 185
Данилевський М. – 74
Демакова І. – 200
Дембицька Н. – 184
Джеймс У. – 105, 112, 113
Джонсон Л. – 265
Джужа О. – 138, 146, 180
Джуринський О. – 253
Дидора М. – 130
Дименкова Л. – 233
Димов І. – 233, 252
Дідук І. – 149
Дмитрієв Г. – 80, 92
Добронравова І. – 198
Долинська Л. – 5, 15, 16
Доній В. – 198
Драгоманов М. – 236
Драгунова Т. – 186
Дрозденко К. – 132

Дружинін В. – 266, 267, 268, 276
Дубровский В. – 148
Дупак Н. – 183
Дущенко В. – 242
Дяченко М. – 281
Ельконін Д. – 103, 121, 128
Еммонс М. – 116
Еріксон Е. – 108, 115, 127, 319
Есінгер Х. – 77

Є

Євтодюк А. – 198
Єрмаков В. – 184
Єрмаков І. – 87
Єрмолаєва-Гоміна Л. – 277
Єлісеєва Є. – 262, 267, 268

Ж

Жданович Ю. – 172
Жмир В. – 63
Жук А.І. – 275
Журба К. – 183

З

Забазнова О. – 61
Завацька Л. – 5, 15, 32, 183
Заверико Н. – 5, 32, 183, 212
Загрева В. – 162, 165
Зак А. – 126
Занков Л. – 118
Зарічна О. – 159
Заслуженюк В. – 233, 237
Захаров А. – 129, 130, 183
Захарова Н. – 59
Зверева І. – 5, 32, 43, 84, 138, 142, 183
Зимівець Н. – 212
Зимня І. – 15

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

- Зімбардо Ф. – 114, 115
Зінченко А. – 189
Золотарьова Ю. – 140, 141, 171
Зоріна Л. – 198
Зязюн І. – 15
- І**
- Іващенко Г. – 183
Іващенко Ф. – 129
Ігнатов В. – 233
Ігошев К. – 183
Ілляшенко Т. – 66
Іконнікова С. – 186
Ільїнський І. – 183
Інкенгер Г. – 138
Ісаєв І. – 13
Ісаченко В. – 5
- К**
- Кадієва Р. – 238
Казурова О. – 147
Калюжний А. – 60
Камін В. – 242
Канішевська Л. – 287
Кан-Калик В. – 15
Капська А. – 5, 15, 17, 32, 43, 84,
184, 185, 194, 262-265, 267-269
Каптерев П. – 75
Карбоньє Ж. – 138
Карпенко О. – 5, 16, 183
Каррінгтон П. – 77
Кафарський В. – 233, 258
Киричук О. – 229
Кисельова Т. – 198
Кіріченко І. – 181
Клинченко Т. – 81
Клімова Г. – 141, 180
Кобилянська Л. – 183
Кобишева Л. – 5, 16
Коваленко Г. – 263
Коваль В. – 32, 206
Коваль Л. – 66
Ковальова О. – 5
Ковальський В. – 181
Ковальчук М. – 183
Ковганич Г. – 242
Ковчина І. – 15, 32, 142, 159
Коен А. – 186
Козловська І. – 198
Козубовська І. – 32
Колесова Д. – 183
Колодій А. – 138, 139
Кон І. – 112, 126
Кондрашова Л. – 33, 87
Кононенко А. – 5
Кононко О. – 121, 124, 133
Кононов І. – 233
Коношенко Н. – 138, 179
Коношенко С. – 138, 179, 142
Корепанова М. – 118
Корецький С. – 181
Корнієвський А. – 183
Корсунський Е. – 268
Косарецька С. – 188, 202, 204
Косова В. – 262, 263
Костомаров М. – 236
Котикова О. – 264, 277
Котирло В. – 124
Котлярова С. – 5, 16
Коул М. – 77
Кочева М. – 262, 268
Кравченко Н. – 242
Крайг Г. – 186
Красовицький М. – 81
Кремень В. – 279, 280
Кривуша В. – 194

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Крижанська Ю. – 198
Крисько В. – 233, 252, 254
Кудрявцев П. – 264
Кузін Ф. – 60
Кузнецов Ю. – 138, 143
Кузьменко В. – 72, 74
Кузьміна Н. – 84, 213
Кулик В. – 191
Куликов В. – 183
Кулі Ч. – 109, 112
Кульчицька О. – 269
Кустовська О. – 179
Куторжевська Л. – 66

Л

Лазарус А. – 116
Лактіонова Г. – 32, 66, 84, 194
Ламах Е. – 180
Ланге М. – 285
Лапаєва В. – 140
Ларіонова Л. – 264, 267
Лебедєва Л. – 253
Левікова С. – 183
Левченко Т. – 81
Лейтес Н. – 263-265, 269, 271, 275, 276
Лекторський В. – 259
Леонтєв Л. – 233
Леонтєв О. – 25, 113, 281, 290, 324, 325
Лещук Н. – 212
Литовченко О. – 233
Ліга М. – 13
Ліпкіна Г. – 129
Лісіна М. – 104, 126
Лісовець О. – 32, 188
Лісовський В. – 183, 186
Локарева Г. – 5, 15, 20

Локшина О. – 15
Лоуренс Р. – 93
Лощенова І. – 83
Лук А. – 275
Лукашевич М. – 189
Лур'є С. – 233

М

Майданник І. – 262, 268
Макаєв В. – 80
Мак-Крекен Г. – 190
Максименко С. – 186
Максимчук Н. – 275
Мальков З. – 80
Мальований Ю. – 30
Малютін М. – 183
Маматов М. – 233
Мамонтов С. – 187
Манукова С. – 33
Маркова А. – 84, 89
Марченко О. – 287
Маслоу А. – 263
Матвієнко О. – 233
Матюшкін А. – 264, 271, 276
Мачуський В. – 233
Мацкевич Ю. – 178
Медрі А. – 188, 189
Мейлер Е. – 74
Мельничук І. – 133
Меммі А. – 77
Менська Т. – 79
Меренков А. – 122
Мертон Р. – 186
Мигович І. – 54, 63
Мироненко О. – 233
Мід Дж. – 109
Місюріна Т. – 129
Міщик Л. – 189

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Мкртумян Ю. – 253
Моляко В. – 263, 265, 269, 275, 276
Моренко Е. – 275
Мороз О. – 33
Москаленко В. – 184
Мочалова Н. – 269
Мудрик А. – 5, 184-186, 200, 229, 287
Муллард К. – 77
Мухамедрахімов Р. – 119
Мухіна В. – 120, 281
Мюллер Г. – 285

Н

Нагорна Л. – 233
Назаренко Г. – 248, 249
Небиліцин В. – 281
Неймарк М. – 130, 131
Непомняща Н. – 130
Нерсесянц В. – 138, 140
Несен Г. – 30, 87
Нечаєв С. – 184, 200, 204
Нечаєва К. – 88, 91, 319
Никифорова Г. – 123
Нікітін В. – 5
Ніколаєску І. – 61
Нієто С. – 78
Ніколаєнко Н. – 265
Нуманов У. – 128

О

Обухова Л. – 120, 125
Овчарук О. – 15
Огороднійчук З. – 178
Окаринський М. – 183
Окушко Т. – 243
Орбан-Лембрик Л. – 179
Олійник А. – 139

Олпорт Г. – 107, 108
Ольшанський Д. – 183
Оржеховська В. – 32, 142, 212
Осипова Н. – 140, 171
Осоріна М. – 119
Охрімчук Р. – 183

П

Павлов І. – 116
Паламарюк О. – 189
Пальчевський С. – 150
Панасюк А. – 63
Панов М. – 140, 146
Пантелєєв С. – 129
Парсонс Т. – 187
Пассоу А.Г. – 264
Пащенко С. – 32
Пенькова Р. – 33
Перевалова В. – 181
Перлигіна Є. – 60
Петерман У. – 116
Петерман Ф. – 116
Петраков Т. – 233
Петренко В. – 61
Петров Д. – 183
Петровський А. – 12, 103, 324
Петровський О. – 61
Петровський В. – 111, 112
Петрочко Ж. – 143
Пеша І. – 32
Підласий І. – 89
Плотніков П. – 32
Победа Н. – 188, 204
Подберезський М. – 142, 160, 172
Подобєд В. – 79
Пожидаєва О. – 33, 66
Поліщук В. – 5
Поляновська О. – 165

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

- Пометун О. – 100, 180
Помянговський О. – 5, 16
Поніманська Т. – 15
Постовой В. – 32
Почепцов Г. – 60
Прилуцький В. – 183
Присакар В. – 237
Прихожан Г. – 112, 132
Проляєв С. – 233
Пустовіт Г. – 233
- Р**
Равен Дж. – 30
Радіонова Н. – 18
Радов Г. – 194
Разборова Л. – 33
Раку Н. – 120
Раманаускайте Е. – 183
Рассказова О. – 233
Ращенко А. – 243, 260
Редіна В. – 233
Ремех Т. – 180
Реморенко І. – 233
Рензулі Дж. – 264
Римаренко Ю. – 237
Різник Л. – 263, 264, 269, 278
Річ А. – 116
Рогов Є. – 131, 132, 137
Роджерс К. – 105, 112, 137
Рожков М. – 183
Рубінштейн С. – 110, 118, 126
Рябов С. – 249
- С**
Сабаж Н. – 67
Савонько О. – 125, 128, 131
Савченко О. – 15, 20
Савченко С. – 32
Салміна І. – 143
Сальтер А. – 116
Самигін П. – 140
Саракуєв Є. – 233, 254
Сватъєв А. – 233
Семенов О. – 233
Семиченко В. – 218, 230
Серова Н. – 233
Семіколенова О. – 181
Сенченко Н. – 200, 201, 204, 206, 230
Сердюк О. – 171
Сива Ю. – 75, 101
Сикевич З. – 190, 230
Синькевич Н. – 233
Синьов В. – 194
Сілвестру А. – 118, 125
Скоков С. – 194
Скрипченко О. – 129
Скудна Т. – 5, 16, 29, 30
Сластьонін В. – 13, 38, 39, 84, 86, 89
Слободчиков В. – 126, 128
Слущький В. – 118, 119
Смирнова О. – 137
Снігульська В. – 67
Соколов А. – 198
Солдатова Е. – 262
Сорока Г. – 189
Сохан І. – 138, 142, 180
Сохань Л. – 30, 87, 99
Спірін Л. – 288
Степаненко Л. – 287, 301
Степанов Є. – 236, 260
Степанов О. – 181
Степанова Н. – 260
Степик М. – 244
Степко М. – 65

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Стефаненко Т. – 233, 234, 260
Столін В. – 103, 112
Столяренко Л. – 281
Стьоркіна Р. – 125, 126
Субботський Є. – 124
Субетго А. – 233
Судольський Г. – 213
Султанбаєва К. – 260, 261
Сундієв І. – 191
Супрунова Л. – 80, 100
Суслова О. – 181
Сухободська Г. – 233
Сухобська Г. – 89
Сухомлинська О. – 249
Сухомлинський В. – 233
Сущенко Т. – 65

Т

Табачник Д. – 67
Таланчук Н. – 213
Тараненко І. – 249
Тарасов А. – 195
Тейлор К. – 263
Тешлов Б. – 264
Тешфел А. – 234
Титлей М. – 230
Тишуліна С. – 101
Тищенко С. – 124, 137
Ткач Л. – 87, 91, 101
Ткачова Н. – 142
Тойнбі А. – 74
Толстих А. – 191, 194, 204
Толченова О. – 223, 231
Томас Х. – 76
Топалов М. – 191, 231
Тополокова В. – 242
Торренс Е. – 269
Торренс П. – 263

Трапер А. – 183
Троїцький В. – 233
Троун С. – 77
Трубавіна І. – 32
Тряпціна А. – 28
Тунік Е. – 268, 271
Тюрміна Н. – 262

У

Узнадзе Д. – 282, 283, 301
Ульріх Р. – 115
Уманець Л. – 125
Уманова Н. – 278
Ушинський К. – 14, 30, 233

Ф

Фейербах Л. – 105
Фельдштейн Д. – 204
Филипчук В. – 5
Філіпчук Г. – 233
Філоненко В. – 206
Філь О. – 32
Фіцула М. – 181, 194
Фокін В. – 183
Фрадкін Ф. – 191
Фролов С. – 191
Фурсенко Т. – 233

Х

Хазратова Н. – 262, 267, 268, 277
Хакль Б. – 77
Халіфаєва О. – 267, 268
Хамська Н. – 231
Харченко С. – 5, 32, 139, 142, 183
Химинець В. – 181
Хлебнік С. – 66
Хмелевской С. – 181
Ходирєв А. – 183

Холодна М. – 162, 165
Холостова О. – 43
Хоман М. – 76
Хоптяна О. – 166, 181
Хорнштайн В. – 199
Худобіна О. – 131

Ц

Цареградська Ж. – 119
Цвірова Т. – 233
Целих М. – 5, 16
Цехмістер Я. – 183
Цибух Л. – 126

Ч

Чамата І. – 112
Чернуха Н. – 181
Чеснокова І. – 112, 116, 128
Чорна К. – 249
Чорна Л. – 275
Чернета С. – 231

Ш

Шабанов Л. – 183, 204
Шадриков В. – 264
Шакуров Р. – 125
Шакурова М. – 202, 231
Шалова С. – 19, 29, 30
Шаповалов В. – 195
Шаров Ю. – 233
Шафрікова А. – 79
Швачка В. – 181
Шведова А. – 233
Шевель І. – 247
Шелд В. – 185
Шемшурин А. – 233

Шепель В. – 61
Шептигіна Г. – 133
Шешокін Т. – 183
Шибутані Т. – 106, 113
Шинкаренко В. – 67
Шинкарук В. – 65
Шиянов Є. – 30
Шлягіна О. – 261
Шляхтун П. – 138, 139
Шмаров І. – 183
Шредер Г. – 116
Штибіц Ф. – 183
Штіммер Ф. – 185

Щ

Щебланова Є. – 262, 268, 269
Щеліна Т. – 267, 269
Щербань П. – 233

Ю

Юрашев В. – 275, 278
Юркевич В. – 265

Я

Ядов В. – 281
Якименко П. – 15, 18, 30
Якименко С. – 15, 18, 30
Якобсон П. – 281
Яковлев А. – 183
Яковлев І. – 198
Яковець Ю. – 74, 75
Яковлева Е. – 262, 265
Яременко О. – 210
Яркова О. – 74
Ярмаченка М. – 185, 231
Ярошевський М. – 61

Адаптація – в широкому розумінні – пристосування до подразників, зовнішніх умов існування. Найчастіше проявляється в людини як сенсорна – зміна чутливості як реакція пристосування аналізатора на подразник, і соціальна – процес та результат активного пристосування людини до нових умов соціального середовища.

Активність (від лат. *activus* – дійовий, практичний) розглядається як одна з рис, притаманних соціальному суб'єкту, яка віддзеркалює комплекс особистісних якостей (потенційні здібності, знання, уміння і навички, спрямованість творчих прагнень на досягнення життєвої мети, потреб, інтересів тощо).

Анкетування – це процедура проведення опитування в письмовій формі за допомогою заздалегідь підготовлених бланків.

Аттитюд (від англ. *attitude* – придатність, відповідність) – внутрішній стан готовності людини до дії, який складається на підставі попереднього соціально-психологічного досвіду і розгортається на усвідомленому й неусвідомленому рівні, здійснюючи при цьому регулятивну (спрямовуючу або управлінську) функцію її соціальної поведінки.

Базова довіра (за Е.Еріксоном) – позитивне емоційне ставлення дитини до оточуючого соціального світу, що формується при наявності психологічної атмосфери любові, тепла і підтримки зі сторони дорослих.

Батл, баттл (англ. *battle* – бій, битва) – в хіп-хопі: танцювальна битва між учасниками для виявлення найсильнішого з них.

Взаємодія – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань.

Виховання – процес здійснення суспільних впливів, зумовлюючих формування особистості, тобто індивіда як члена суспільства, з тими якостями, які дозволяють йому відповідати на вимоги суспільства і дають підстави користуватися правами члена суспільства.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Відставання в соціалізації – це несвоєчасне засвоєння особистістю позитивних норм, взірців і правил поведінки, що передбачаються суспільством.

Вікові новоутворення – новий тип будови особистості та її діяльності, психічні зміни, що виникають у певному віковому періоді й визначають перетворення в свідомості дитини, її внутрішнє й зовнішнє життя.

Вчинок – різновид вольової дії, що спрямована на досягнення суспільно значущої мети, становить акт моральної поведінки, регульований певними етичними нормами.

Гедоністичний ризик – особливий прийом психологічного впливу на сферу потреб, при якому їх актуалізація досягається шляхом створення небезпечних, загрозливих їх задоволенню ситуацій.

Гордість за досягнення (як психічне новоутворення особистісної сфери дітей раннього віку) – переживання дитиною позитивних емоцій радості, гордості внаслідок успішно виконаних дій.

Готовність педагога до професійної діяльності в мультикультурному колективі учнів (за К. Нечаєвою) – інтегральна якість особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, а також умінням взаємодіяти з їх представниками.

Готовність соціального педагога до роботи у полікультурному суспільстві – якісний продукт його полікультурної освіти і представляє собою єдність особистісного, когнітивного, операційно-процесуального, оцінно-рефлексивного, проєктивно-перспективного компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну полікультурну діяльність і творчу самореалізацію майбутнього соціального педагога.

Депресія – тривалий негативний емоційний стан людини, емоційний розлад, що супроводжується почуттям пригніченості, тотальної апатії, зниження активності у всіх сферах психічного та фізичного життя людини. Депресія виникає внаслідок фізичних, психічних захворювань або як реакція на складні життєві обставини.

Дитинство – епоха початкового фізичного, психічного розвитку і фізіологічного дозрівання, протягом якої відбувається

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

підготовка індивіда до дорослого життя. Середня тривалість дитинства – від зародження до 10 років.

Діагностика (соціально-педагогічна) – це спеціально організований процес пізнання, під час якого збирається інформація про вплив на особистість і соціум соціально-психологічних, педагогічних, екологічних і соціальних чинників з метою підвищення ефективності педагогічних чинників.

Діяльність – внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність людини, що спрямована на досягнення свідомо поставленої мети.

Дошкільний вік – період онтогенезу, що триває від 3 до 6 років і умовно завершується вступом дитини до школи. Через потужну пізнавальну активність дітей цього віку має синонімічну назву – вік "чомучок".

Елевація (від франц. elevation – підйом, піднесення) – переведення (переорієнтація) неформального молодіжного об'єднання на рівень самодіяльного об'єднання з колективною самосвідомістю.

Емоції – психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ та ситуацій, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

Емпатія – це емоційний відгук людини на переживання інших людей, який проявляється як у співпереживанні, так і у співчутті.

Задатки – це спадкові анатомо-фізіологічні особливості, які є основою для розвитку здібностей.

Здібності – система властивостей особистості, що відповідає вимогам діяльності та забезпечує високі досягнення в ній.

Знання – результат пізнавальної діяльності людини, сукупність достовірної засвоєної людиною інформації про оточуючий світ чи самого себе.

Зростання – лінія розвитку, що виявляється у поступовому прогресивному збільшенні.

Ідеал (від гр. ideal – ідеал, первообраз) – це образ бажаного (суспільством, вихователем, вихованцем, якщо він став вже суб'єктом процесу) майбутнього як такого, що немає недоліків, тобто досконале.

Ідеальна модель поведінки – це та поведінка, до якої треба прагнути.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Ідентифікація – один з механізмів взаєморозуміння, що полягає в уподібненні себе іншій людині, здатності розкрити її точку зору.

Ідентичність (психосоціальна тотожність) – баланс, узгодженість між внутрішніми психічними якостями особистості та її соціальними ролями, діяльністю й поведінкою.

Імідж (від англ. image – образ) – стереотипізований образ конкретного суб'єкта, який існує у масовій свідомості.

Індивід – це окремих представник виду живих істот, якому властиві і загальні, і часткові, і неповторні якості.

Індивідуальність – це сукупність особливостей, що відрізняють одну людину від інших.

Інклюзія (inclusion – від англ. – утримувати, містити в своєму складі) – неповносправні – люди з обмеженими функціональними можливостями.

Ініціювання (від лат. initium – початок, точка відправлення, джерело, витoki, починати) – сприяння виникненню або розвитку чого-небудь.

Когнітивний – синонім до поняття "пізнавальний"; той, що пов'язаний із знаннями.

Кейс (від англійського "case" – ситуація) – це реальні й докладно описані ситуації педагогічної практики разом із причетними до ситуації супутніми фактами, думками (від яких залежить її вирішення).

Клуб – форма додаткової освіти учнівської молоді.

Корисна ненормативна поведінка – вихідним для якої є творчість; розпочинаючи з індивідуальних діянь невеликих масштабів, вона здатна набути розповсюдження і стати, у свою чергу, соціальною нормою

Молодший шкільний вік – період розвитку дитини, що триває від 6 до 10 років життя і відповідає початковій стадії навчання в школі.

Культура – історично певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях.

Культура міжетнічних стосунків – високий рівень розвитку стосунків, що виявляються в міжетнічних, економічних і духовних

зв'язках різних народів, у дотриманні гуманістичних позицій у взаємодії людей різних національностей, у їхньому спілкуванні і неприпустимості будь-якої зневаги до мови, національної символіки, культури інших етносів.

Культурний монізм – позиція, заснована на абсолютизації культурної єдності, її базується на принципах єдинокультур'я.

Метод (гр. *methodos* – шлях дослідження, спосіб пізнання) – система прийомів для досягнення поставленої мети.

Методи соціально-педагогічної роботи – сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей особистості, конструктивної діяльності щодо зміни несприятливої життєвої ситуації чи розв'язання проблем клієнтів та досягнення різноманітних професійних завдань соціального педагога.

Механізм правової соціалізації – це цілісна система формування цілей, інтересів, мотивів, пріоритетів, установок щодо права, в якій рушійною силою є особистість.

Міжетнічні стосунки – різновид зв'язку та взаємодії між етнічними групами, які виступають структурними елементами як держави, так і суспільства в цілому.

Модель – (від фр. *modele* – лат. *modulus* – міра, зразок) – зразок для відтворення.

Модель поведінки – комплекс знаків (мова, поведінка, жести), які спрямовані на створення певного образу.

Молодіжна громадська організація визначається – об'єднання громадян віком від 14 до 35 років, метою якого є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист своїх законних соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів.

Молодіжні об'єднання – групи, де здійснюється добровільна взаємодія їх членів за інтересами, де реалізується їхня активність, здійснюється соціалізація.

Мотивація – система мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини.

Навичка – дія, неодноразове виконання якої привело до її автоматизації, ознаками якої є максимально швидке виконання, відсутність зайвих рухів, мінімальна психофізична напруга, зниження контролю при збереженні якості виконання.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Навчання – процес взаємодії між тим, хто навчає (педагог), і тим, хто навчається (учень), у результаті якого в останнього формуються певні знання, вміння, навички.

Навчально-виробничий процес у професійно-технічному навчальному закладі – це система організаційно-педагогічних, методичних і технічних заходів, спрямованих на реалізацію змісту і завдань ступеневої професійно-технічної освіти відповідно до державних стандартів.

Негативна правова соціалізація – це прийняття системи деструктивних морально-правових норм, цінностей, засвоєння негативних ролей і стереотипів поведінки, псевдоінтеграція індивіда у соціально-правове середовище, що призводить до деформації суспільно-правових зв'язків.

Неформали – незвичайна і незрозуміла молодь, якій властиві неформалізм, нонконформізм, конфлікти із суспільством, претензії на нетрадиційні для старшого покоління життєві орієнтири.

Неформальні об'єднання – групи чи об'єднання людей, домінантою поведінки яких є неформальне (тобто близьке, довірче) спілкування один з одним; масові рухи і групи, які виступають проти стагнації і бюрократизму, висувають і реалізують пропозиції, альтернативні офіційним суспільним і державним органам та організаціям.

Новоутворення психічні – прогресивні надбання психіки, що є узагальненим результатом психічного розвитку індивіда в певному віковому періоді, один із критеріїв адекватності психічного розвитку людини.

Норма (в соціальній педагогіці) – використовується для характеристики процесу розвитку і соціального становлення дитини, і дозволяє виокремити певну межу, відповідно до якої можна уточнювати причини тих чи інших відхилень, з'ясувати, яким чином вони впливають на процес соціалізації дитини, і на основі цього будувати соціально-педагогічну роботу.

Нормативна ситуація – одиниця аналізу соціокультурного розвитку особистості; стандартна ситуація соціальної взаємодії, що включає зовнішню сторону – предметність, і внутрішню – правило дії.

Обдарованість – це високий рівень розвитку здібностей людини, що дає їй змогу досягти особливих успіхів у певній діяльності.

Образ "Я" – узагальнене суб'єктивне уявлення людини про свої якості.

Онтогенез – індивідуальний розвиток живого організму від зародження до смерті.

Опитування – вербальний метод збору інформації, що дозволяє встановити довірливі стосунки з клієнтом, якщо підготовлено відповідно до вимог, тобто питання мають носити бути позитивного спрямування, поєднано відкриті та закриті запитання, запитання щодо уточнення, контролю, запитання загального та тематичного характеру тощо.

Орієнтована діяльність – це процес, спрямований на обстеження предметів і явищ оточуючої дійсності з метою отримання інформації, необхідної для вирішення поставлених перед суб'єктом практичних завдань.

Особистість – суспільний індивід, об'єкт і суб'єкт історичного процесу (Б. Ананьєв); спосіб буття людини у суспільстві, індивідуальна форма існування і розвитку соціальних зв'язків (Л. Анциферова); система властивостей, яку набуває індивід у предметній діяльності і спілкуванні, що характеризує його з боку включення у суспільні відносини (А. Петровський); соціальна властивість індивіда (Б. Ломов); особлива якість, яку набуває індивід у суспільстві (О. Леонтєв).

Перевиховання – виховний процес, спрямований на подолання негативних рис особистості, що сформувалися під впливом несприятливих умов виховання.

Поведінка – деяка відносно узгоджена і послідовна сукупність вчинків особистості, яка може мати місце у ситуаціях, що визначаються соціальною групою і регулюються певними правилами чи нормами.

Позашкільна освіта – складова ланка системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, законами України "Про освіту", "Про позашкільну освіту", і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, учнів і слухачів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні.

Позиція прийняття – концепція моделі "відкритої роботи з молоддю" у Німеччині на позиціях прийняття неформальних молодіжних об'єднань як соціальної даності, груп, які виконують комунікативні, соціалізуючі функції.

Поле правової соціалізації – це сукупність суспільно-правових умов, в які включена особистість, а також упорядкована система законодавчого забезпечення правової соціалізації, що представлена нормативно-правовими актами та зовнішніми чинниками, що впливають на процес правової соціалізації.

Полікультурна освіта – педагогічний процес, в якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою (Міжнародна енциклопедія освіти).

Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів – складовий компонент їх професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, а також оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення.

Потреба – стан нужди, що виражає залежність організму від конкретних умов існування, і виступає джерелом його активності.

Правова соціалізація особистості – це складне, поетапне включення особистості до соціально-правової сфери суспільства, у процесі якого відбувається систематичне оволодіння соціально-правовими знаннями та вміннями активно використовувати їх у самостійній життєдіяльності в соціумі.

Провідна діяльність – діяльність, в якій формуються основні особистісні новоутворення, відбувається перебудова психічних процесів і виникають нові види діяльності (О. Леонт'єв).

Професійно-технічний навчальний заклад – це заклад освіти, що забезпечує реалізацію потреб громадян у професійно-технічній освіті, оволодінні робітничими професіями, спеціальностями, кваліфікацією відповідно до їх інтересів, здібностей, стану здоров'я.

Рефлексія – один з механізмів взаєморозуміння, що полягає в усвідомленні людиною того, як вона сприймається партнером у спілкуванні.

Розвиток – процес накопичення кількісних та якісних прогресивних змін, рух вперед від простого до складного, від нижчого до вищого. Розвиток – загальнонаукова категорія, вікова психологія спеціалізується на вивченні психічного розвитку.

Роль соціальна – суспільна функція особистості, відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людини в залежності від її статусу чи становища в системі міжособистісних стосунків.

Самоактуалізація – 1) прагнення людини до найбільш повного прогресивного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей, потенціалу психіки та організму; 2) результат цього процесу.

Самореалізація – конструктивне виявлення та втілення людиною свого особистісного потенціалу, його розвиток та збагачення.

Самосвідомість – один із проявів свідомості як відокремлення себе ("Я") від об'єктивного світу ("не Я"); усвідомлення, оцінка людиною себе, свого місця у світі, своїх інтересів, знань, переживань, поведінки тощо. Самосвідомість має ієрархічно побудовану структуру від елементарного самопочуття до самопізнання і найвищого рівня – самоставлення, що виявляються у самоконтролі та саморегуляції своєї поведінки (К. Платонов).

Система (від грец. systema – з'єднання) – цілісний комплекс елементів, пов'язаних між собою таким чином, що зі зміною одного змінюється другий.

Ситуація успіху – різновид педагогічної ситуації, яка формує у молодих людей суб'єктивне бажання включитися у творчу діяльність на рівні своїх можливостей, що забезпечує необхідні умови для цього.

Соціалізація – процес засвоєння соціального досвіду індивідом, що забезпечує його інтеграцію в суспільстві. система виховання, розвитку, самовизначення та становлення особистості у певному соціумі.

Соціальна ситуація розвитку – співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку психіки особистості (Л. Виготський).

Соціальна сфера – сфера життєдіяльності людського суспільства, що охоплює весь соціальний простір (умови праці, побуту, здоров'я, етнонаціональні, сімейно-шлюбні відносини та ін.).

Соціальна установка – детермінована минулим досвідом здатність людини сприймати процеси, явища, події, інших людей і діяти відповідно до свого досвіду.

Соціальне середовище – сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні

інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість та поведінку.

Соціальний патронаж – це одна з універсальних форм роботи з клієнтом, що являє собою надання різної допомоги вдома.

Соціальний патронаж творчо обдарованих дітей – це система соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей, що спрямована на розвиток індивідуальних особливостей дитини, надання своєчасної допомоги їй, а також здійснення соціального супроводу сім'ї.

Соціальні інститути правової соціалізації – це відносно стійкі типи та форми соціальної практики, посередництвом якої забезпечуються відповідні зв'язки і відношення, що необхідні для організації процесу правової соціалізації особистості

Соціальні норми – регулятори існуючих в соціумі суспільних відносин між людьми, організаціями, колективами, соціальними групами і т.д.

Соціально-активна позиція – інтегральне поняття, яке може проявлятися як стимул до позанавчальної діяльності, до навчання, майбутньої роботи і як стійка властивість особистості, її характерологічна риса.

Соціально-педагогічне середовище – простір, у якому завдяки цілеспрямованій педагогічній діяльності уможливується розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення, активного перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе й соціуму.

Соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання – процес підтримки всіх вихованців інклюзивної школи.

Соціально-педагогічні умови правової соціалізації дітей-сиріт – це спеціально створені у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи-інтернату сприятливі обставини для позитивного соціального розвитку та правової соціалізації особистості дитини-сироти підліткового віку.

Соціально-творчий культурний простір розвитку – це не тільки середовище, а й духовний простір учнівської молоді і педагога, простір культури, що впливає на розвиток особистості, у всьому її розмаїтті.

Спостереження – метод збору первинної інформації, що базується на спрямованому, систематичному, безпосередньому ві-

зуальному та слуховому сприйманні (відстежуванні) й реєстрації значущих з точки зору мети та завдань дослідження процесів, явищ, ситуацій, фактів, що можуть бути перевірені та проконтрольовані.

Суб'єкт – той, хто має вільний вибір та приймає рішення про здійснення моральних учинків на підставі самоаналізу та самопізнання; характеризується здатністю свідомо, цілеспрямовано й вільно встановлювати зв'язки зі світом, передбачати наслідки й брати відповідальність за результати власних учинків.

Субкультура (від лат. sub – під й culture – культура) – сукупність специфічних соціально – психологічних принципів, що впливають на стиль життя і мислення певних груп людей, і що дозволяють їм усвідомити і затвердити себе в якості "ми", відмінного від "вони" – решти представників соціуму.

Суспільно-нормативна поведінка – поведінка, що відповідає суспільним вимогам, загальноприйнятим нормам і принципам, як результат нормальної успішної соціальної адаптації особистості, яка характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда і групи, правилами і вимогами навколишнього соціального середовища.

Творчі неформальні об'єднання – неформальне об'єднання молоді просоціального спрямування, члени якого прагнуть висловити власне ставлення до оточуючого через творчість, тим самим реалізуючи свої творчі здібності та самостверджуючись у суспільстві.

Творчо обдарована дитина – це дитина, у якої високо розвинені творчі здібності, є схильність і прагнення до творчої роботи.

Тестування – метод, який передбачає виконання стандартизованих завдань, що дозволяють виміряти деякі психофізичні та особистісні характеристики, а також знання, вміння, навички клієнта.

Толерантність – терпиме ставлення до інших, чужих думок, вірувань, політичних уподобань та позицій. Є неодмінною умовою демократичного, правового, стабільного, суспільно-політичного устрою.

Тривожність – схильність індивіда до переживання тривоги, що виникає внаслідок уявної чи реальної дії загрозливого фактора. Тривожність буває ситуативною (реакція на скороминучу небезпеку)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

та патологічною (постійне перебування у стані тривоги або надмірний її ступінь). Патологічна тривожність є показником дезадаптації людини в певних соціальних умовах.

Ціннісні орієнтації – це особливе суб'єктивне, індивідуалізоване й мотивоване відтворення у психіці й свідомості людини, соціальної групи цінностей суспільства на конкретному етапі історичного розвитку.

Цінності – специфічне соціально-філософське визначення об'єктів і явищ оточуючого світу, які містять в собі позитивне або негативне значення для людини і суспільства (добро і зло, прекрасне і потворне).

Ювентизація – це вплив молоді на суспільство, специфічний вид творчості.

Я-концепція – відносно стійка усвідомлювана система уявлень та ставлень індивіда до самого себе. Я-концепція формується завдяки процесам самоусвідомлення.

Я-образ – складовий компонент самосвідомості, що складається з уявлень та знань особистістю власних якостей та особливостей. Я-образ втілюється в Я-реальному (уявлення про себе теперішнього), Я-ідеальному (уявний образ втілення найкращих якостей в собі) та Я-динамічному (набір якостей, які людина прагне змінити чи набути найближчим часом).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОТЛЯР Володимир Пилипович – канд. пед. наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів: естетичне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

ГУРЕНКО Ольга Іванівна – канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів: етнопедагогіка, історія рідного краю, проблеми полікультурності, полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів.

ЗАХАРОВА Наталя Миколаївна – канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів: проблеми соціалізації, здорового способу життя дітей та молоді, підготовки фахівців до роботи в соціальній сфері.

МІШЕЧКІНА Марина Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів – соціальна психологія, історія психології, проблеми соціалізації особистості.

СИЗОНЕНКО Ірина Геннадіївна – старший викладач кафедри соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів: правове виховання учнів шкіл-інтернатів, соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти, волонтерський рух.

ТУРГЕНЄВА Анастасія Олександрівна – старший викладач кафедри соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів: формування в учнівської молоді соціально-активної позиції.

ПЕТРОВСЬКА Катерина Володимирівна – асистент кафедри соціальної педагогіки.

Коло наукових інтересів: проблема формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в творчих неформальних об'єднаннях.

ВЕЛИЧКО Ольга Миколаївна – асистент кафедри соціальної педагогіки.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Коло наукових інтересів: виховання культури міжетнічних стосунків учнів позашкільних навчальних закладів.

ІВАНОВА Марта Ярославівна – соціальний педагог, практичний психолог Бердянського муніципального ліцею.

Коло наукових інтересів: формування інтелектуальної компетентності ліцеїстів, соціально-педагогічна робота з творчо обдарованими підлітками, особистісно зорієнтоване соціальне виховання.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА:
ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

Монографія

Загальний редактор к. пед. наук, доцент *О.І. Гуренко*
Науковий редактор к. пед. наук, професор *В.П. Котляр*
Літературний редактор к. пед. наук, доцент *Т.Ф. Потоцька*
Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки *С.К. Акімов*
Технічний редактор *О.В. Хатунцева*

Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами

Підписано до друку 15.01.2013 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура "Book Antiqua". Друк – лазерний.
Ум.-друк. арк. 19,30. Обл.-вид. арк. 18,98.
Наклад 300 прим. Вид. №122. Зам. №125.

Видавництво та друк ПП "ЛАНДОН-ХХІ"

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: серія ДЦ №159 від 22.10.2010 р.

83120, м. Донецьк, вул. Петровського, 126-А/32.

Тел. (062) 334-49-66, (095) 295-58-12 e-mail: elenah66@gmail.com