

Хмельницький національний університет
Кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки
Науково-дослідна лабораторія «Креативної педагогіки та
зв'язків із громадськістю»

Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності

Монографія



Хмельницький
ФОР Цюпак
2020

УДК 364-78-044.22-027.21(02.064)

Рекомендовано Вченою радою Хмельницького національного університету (протокол № 5 від 26 грудня 2019 року)

Рецензенти:

Вікторова Леся Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України;

Поліщук Віра Аркадіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Потапчук Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Хмельницького національного університету.

Багрій В. Н., Бриндіков Ю. Л., Голова Н. І, Грабчак О. В., Джежик О. В., Кравчина Т. В., Москалюк О. І. **Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності:** монографія / відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький: Фоп Цюпак А.А., 2020. Т. 1. 302 с.

ISBN 958-513-617-

Монографія присвячена висвітленню актуальних питань соціальної діяльності, а саме: професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Матеріали монографії можуть представляти науковий інтерес для фахівців соціономічного профілю, викладачів та студентів ЗВО, широкому колу читачів.

Зважаючи на свободу наукової творчості, відповідальність за достовірність матеріалів та фактів несуть автори.

ISBN 958-513-617-

© Автори статей, 2020

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| Багрій Вікторія РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ/СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ | 5 |
| 1.1. Сутність, структура та зміст професійних умінь соціального педагога/соціального працівника | 5 |
| 1.2. Теоретико-методична база формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника у процесі педагогічної практики | 22 |
| Бриндіков Юрій РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ: ЕКСПЛІКАЦІЯ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ | 45 |
| 2.1. Теоретико-методологічні засади соціальної реабілітації військовослужбовців | 45 |
| 2.2. Інноваційні методи у формуванні реабілітаційного простору військовослужбовців, що були учасниками бойових дій | 66 |
| Голова Наталія РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 88 |
| 3.1. Роль і місце волонтерської діяльності в процесі професійної підготовки працівників соціальної сфери | 88 |
| 3.2. Методичний аспект становлення професійної спрямованості майбутніх працівників соціальної сфери в процесі волонтерської діяльності | 106 |
| Грабчак Ольга РОЗДІЛ 4. СФОРМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ ЯК ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ | 126 |
| 4.1. Теоретичні аспекти формування професійних домагань старшокласників як показника готовності до вибору | |

| | |
|---|-----|
| майбутньої професійної діяльності | 126 |
| 4.2. Методичні аспекти формування професійних домагань старшокласників | 143 |
| <i>Джежжик Ольга</i> РОЗДІЛ 5. ПРОГРАМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ, ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ | 171 |
| 5.1. Торгівля людьми: юридична, економічна, психологічна та соціальна проблема | 171 |
| 5.2. Методичне обґрунтування навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» | 187 |
| <i>Кравчина Тетяна</i> РОЗДІЛ 6. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ РОЗУМІННЮ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ | 208 |
| 6.1. Теоретичні аспекти оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту майбутніх соціальних працівників. | 208 |
| 6.2. Методичні аспекти оптимізації процесу навчання майбутніх соціальних працівників розумінню іншомовного тексту | 229 |
| <i>Москалюк Оксана</i> РОЗДІЛ 7. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ | 251 |
| 7.1. Професійна спрямованість як соціальна та психолого-педагогічна проблема | 251 |
| 7.2. Методика формування професійної спрямованості у майбутніх фахівців соціальної сфери | 272 |
| ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ | 301 |

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ/ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Вікторія Багрій

У розділі досліджено: підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної сфери, здатних на високому рівні оволодіти теоретичними і практичними основами, може мати позитивне довготривале значення лише за умови організації відповідного виховного середовища ще у стінах вищого навчального закладу, подальшого забезпечення власного професійного зростання протягом життя. Авторкою зазначено, що актуальність цього завдання зумовлена певними обставинами: наявний рівень підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників не повною мірою відповідає сучасним вимогам; на відміну від навчальної роботи, яка організовано здійснюється в навчальних установах, позашкільне життя учнів, за окремими винятками, супроводжується негативними факторами соціального середовища, неорганізованого дозвілля, недостатньою увагою з боку батьків, що провокує масові правопорушення неповнолітніх, раннє прилучення до алкоголю, наркотиків тощо. Останнє становить серйозну соціально-педагогічну проблему.

1.1. Сутність, структура та зміст професійних умінь соціального педагога/соціального працівника

Науковий аналіз сутності та структури професійних умінь соціальних педагогів/соціальних працівників дасть можливість віднайти ефективні шляхи формування цих умінь у процесі педагогічної практики.

Уміння як складне утворення вивчали різні дослідники, зокрема, психологи та педагоги. Дослідженням природи умінь, їхнього взаємозв'язку з навичками і здібностями займалися такі відомі вчені психологи, як С. Рубінштейн, К. Платонов, О. Леонт'єв, О. Ковальов, Л. Уманський.

Психологи, розглядаючи діяльнісну сторону умінь,

великої уваги надають фактору свідомості. Свідомі дії, – підкреслює С. Рубінштейн, – це «... більш-менш свідоме розв'язання завдання» [28, с. 152].

Виходячи із діяльнісної теорії О. Леонтьєва, вміння – це спрямованість на досягнення якоїсь мети в окремій діяльності, зміст якої є узгодженою системою розумових та практичних дій, що сприяють досягненню певної проміжної мети [17, с. 131].

К. Платонов розглядає сутність умінь, ґрунтуючись на теорії діяльності. Він акцентує увагу на діяльнісній стороні вміння, яке визначає як «... спосіб виконувати певну діяльність або дію в нових умовах, на основі набутих знань і навичок» [26, с. 278]. Отже, за К. Платоновим, вміння передбачає не тільки оперування певним обсягом знань про об'єкт, який цікавить особистість, але й набуття певних навичок діяльності на основі вивчення внутрішніх зв'язків одного об'єкта з іншими. Цієї думки дотримуються й інші дослідники, зокрема, Л. Ітельсон, який відзначає, що «... вміння – це здатність людини використовувати набуті знання або поняття, оперувати ними з метою виявлення суттєвих властивостей речей і успішного розв'язання певних теоретичних або практичних завдань» [9, с. 344]. Отже, вміння неможливі без глибокого теоретичного і практичного засвоєння предметів і явищ.

Психологи О. Ковальов, Л. Уманський визначають вміння як передумову або складову частину здібностей. В. Крутецький розглядає здібності як засвоєний людиною спосіб діяльності.

Цікавою є думка дослідника Є. Мілеряна, який розглядає це поняття як синтетичну властивість особистості, що поєднує в собі продуктивність, якість, швидкість оволодіння певним видом діяльності. Така властивість не тільки виявляється, а й формується у діяльності. Є. Мілерян визначає професійно-педагогічні вміння як складне психічне утворення, що об'єднує професійно значущі особистісні властивості, знання і навички з розумовими та практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній діяльності, при цьому наголошуючи, що «...рівень сформованості та розвитку

вмінь залежить від якостей особистості, від характеру і змісту професійних знань, навичок, досвіду, які включаються у розумові та практичні дії у вирішенні повсякденних педагогічних завдань» [21, с. 58]. Досягнення цілей на кожному етапі циклу управління забезпечується використанням сукупності професійних умінь.

Вагомою для нашого дослідження є позиція Л. Спіріна щодо сутності умінь. Виходячи із концепції О. Леонтьєва про вміння як «окрему діяльність» [17, с. 124], автор подає систему педагогічної діяльності як сукупність окремих етапів діяльності, що складаються із розумових та практичних дій. На його думку, кожна конкретна дія є частинкою більш складної дії і тому може втрачати свою усвідомлену цілеспрямованість, поступово стаючи автоматичною, тобто трансформуючись у навички. Спираючись на психологічну вмотивованість діяльнісного характеру, Л. Спірін робить висновок про те, що вміння – це явище соціально-психологічного характеру. Воно виражає собою рівень засвоєння суб'єктом такої «часткової діяльності», у якій розв'язуються конкретні продуктивні завдання. «Уміння – це реальне виявлення «часткової (окремої) діяльності» (дії), що складається із різних видів діяльності суб'єкта, у якій вони і формуються. Ми підтримуємо думку автора про те, що «... уміння – це засвоєння такої дії, яку необхідно здійснювати не автоматично, а з творчим використанням пізнавальних сил, знань та навичок» [35 с. 74].

Аналіз поняття професійно-педагогічних умінь як діалектичного процесу поєднання теорії та практики дає можливість Л. Спіріну розглядати вміння як сукупність правильно виконаних суб'єктом дій як операційно, так і за змістом евристичних, розумових та практичних актів під час розв'язання професійних завдань, що забезпечують досягнення бажаних результатів. У такому разі вміння інтерпретуються автором як показник кваліфікації та винахідництва у процесі виконання спланованих видів професійної діяльності.

Описуючи природу і специфіку умінь, дослідники відзначають, що вміння за своєю структурою бувають

простими (елементарними) і складними. Прості вміння формуються одразу після одержаних знань або у результаті наслідування. Вони сприймаються відносно легко і не потребують значного напруження інтелектуальних чи фізичних сил. І навпаки, складні вміння вимагають від особистості певних зусиль з метою трансформації набутих навичок у результаті багаторазового їх повторення і шліфування з метою досягнення майстерності. Складні вміння передбачають творче використання і реалізацію простих умінь. К. Платонов, розкриваючи процес формування умінь, виділяє такі його етапи: початкові вміння (діяльність здійснюється методом спроб і помилок); недостатньо вміла діяльність (отримання знань про способи виконання); окремі загальні вміння (окремі високорозвинені вміння, необхідні у різних видах діяльності, наприклад, організаторські вміння); високорозвинені вміння (творче використання знань); майстерність (творче використання різноманітних умінь, що базуються на свідомій творчій доцільній умілій діяльності) [35].

У наш час більшість педагогів дотримується думки, що вміння базуються не тільки на знаннях, але й на безпосередньому досвіді практичної діяльності. У зв'язку з цим акцентується увага на окремих її видах, які можна виділити із загальної системи.

Л. Ітельсон визначає вміння як процес використання знань і навичок для досягнення певної мети. Їхня особливість полягає в тому, що вони відзначаються гнучкістю, широтою, динамічністю. Вміння – це не просто відтворення певного досвіду, а перенесення дій у нові умови. Науковець відзначає такі характерні особливості вміння як процесу:

- 1) цілеспрямована, усвідомлена дія;
- 2) єдність інтелектуальних, перцептивних і практичних дій;
- 3) перенесення досвіду на змінені умови [9, с. 124].

Є. Мілєрян трактує вміння не лише як дію, що є складовою цілісної (професійної) діяльності людини, а й як систему практичних та розумових дій, необхідних для виявлення та усвідомлення знань, зіставлення та співвіднесення інформації з діями. Отже, вміння – це

володіння системою знань та навичок, які перебувають у нерозривній єдності. Як сформоване цілісне утворення, як єдність системи знань та навичок, вміння охоплює такі етапи: огляд знань, які пов'язані з виконанням завдань, визначення орієнтирів відповідних властивостей, предметів, явищ; дослідження на цій основі предметів, виділення його суттєвих властивостей з метою розв'язання завдань; визначення системоутворень, які сприяють розв'язанню завдань; здійснення перетворень; контроль результатів; корекція на цій основі усього процесу. На цьому рівні розвитку вміння є способом діяльності людини. Володіння системою способів (умінь) сприяє розвитку майстерності [21, с. 7].

Відповідно до діяльнісного підходу О.Леонтьєва, вміння – це процес, окрема діяльність, що є складовою спеціальної (професійної) діяльності людини; це складне стійке утворення, єдність системи знань і навичок; це психічна властивість особистості, її внутрішня можливість успішної діяльності, це здібність людини [16, с. 105]. Ці визначення одного і того ж явища характеризують три різні рівні розвитку умінь. Як самостійну групу умінь ми виділяємо базові, які впливають із природи навчальної дисципліни і необхідні для більш поглибленого вивчення наук, що стосуються будь-якої спеціальності.

Окрім цього, студенти оволодівають системою знань, які стають основою професійно-педагогічних умінь, необхідних кожному, тому можна виділити іншу групу умінь – загальні професійно-педагогічні вміння.

І, нарешті, у процесі оволодіння базовими та загальними професійними вміннями у студентів проходить формування психічних властивостей майбутнього педагога, розвиток його педагогічних здібностей як умінь вищого рівня, які стають внутрішнім надбанням особистості, що формується. Тому можна виділити третю групу умінь і класифікувати їх як психічну властивість особистості, внутрішню можливість найбільш успішного виконання діяльності, тобто як здібність особистості. До них ми відносимо особистісні властивості майбутнього педагога: моральні, вольові, інтелектуальні, емоційні. Інший вид особистісних умінь – професійні

здібності: дидактичні, комунікативні, організаторські, експресивні.

Питання формування педагогічних умінь майбутніх учителів широко досліджується такими педагогами науковцями як Л. Василевська-Скупа [3], Г. Засобіна [7], О. Ілліна [10], Г. Ковальчук [12], І. Ковальчук [13], О. Копіца [14], Д. Міценко [22], Д. Мишковська [23], Ж. Сироткіна [29], В. Яровий [41], А. Первушина [25]. Це пояснюється тим, що рівень сформованості професійних умінь є важливим показником ефективності підготовки майбутніх фахівців. Л. Спірін підкреслює, що система педагогічних умінь і навичок повинна бути розвинена у студента до початку його самостійної професійної діяльності.

Визначаючи сутність умінь, ми спирались на концепцію структури діяльності О. Леонтьєва [16]. Автор виділяє із загальної системи людської діяльності так звані окремі діяльності. Змістом окремої діяльності є практичні і розумові дії – відносно самостійні процеси, підпорядковані свідомій меті.

В. Яровий, розглядаючи умови формування педагогічних умінь у студентів інженерно-педагогічного фаху, розділяє кожен із видів на етапи: проектування, здійснення і аналіз професійної діяльності і визначає двохкомпонентну структуру умінь і двох етапний процес їх формування: підготовчий – спрямований на формування мисленневих моделей дій і основний – спрямований на безпосереднє оволодіння способами виконання дій. Автор виділяє шляхи підвищення ефективності формування педагогічних умінь: а) через оптимізацію методів формування мисленневих моделей дій; б) використання оптимальних способів виконання дій і ефективних методів оволодіння віднайденими способами [41]. Ця технологія використовується у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте не враховуються особливості формування професійних умінь у процесі педагогічної практики, що відіграє визначальну роль у формуванні професійних умінь.

У тлумачному словнику з психологічних термінів уміння визначено як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, які

забезпечуються сукупністю набутих знань і навичок. Уміння формуються шляхом вправ і створюють можливість виконання дій не тільки у звичних, але й у змінених умовах [38, с. 204]. Аналізуючи структуру умінь, О. Леонт'єв відзначає, що кожна дія включає в себе операції в яких реалізується певний спосіб виконання дій. Вони є технічним складом дії, відповідають її умовам, а не безпосередній меті. Операції входять у зміст дії в якості способів її виконання, виникаючи на основі трансформації і автоматизації дії. Дія, що відокремилась від тих умов в яких вона виникла – це операція. Операція – це спосіб реалізації дії, який в результаті багаторазового використання в постійних умовах діяльності трансформується, втрачає свідому цілеспрямованість, автоматизується і перетворюється в навик і відноситься до вміння як частина до цілого. У психолого-педагогічній літературі відзначається, що вміння відрізняються від навичок гнучкістю, широтою та динамічністю.

Хоча науковці мають різні погляди на природу та специфіку умінь, проте однакові в тому, що вони реалізуються у діяльності, що має свідомий, цілеспрямований, доцільний характер.

Теоретичною базою для з'ясування сутності, структури та змісту професійних умінь соціальних педагогів/соціальних працівників стали дослідження таких науковців у галузі педагогічної діяльності, як О. Абдуліна, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, Л. Спірін, О. Щербаков, А. Маркова.

Рівень виконання педагогічної діяльності пов'язаний із наявністю педагогічних умінь. Розглянемо, як дослідники визначають «професійно-педагогічні вміння». О. Абдуліна описує їх як володіння способами та прийомами навчання і виховання, яке ґрунтується на свідомому використанні психолого-педагогічних та методичних знань [1, с. 87]. Л. Спірін відзначає, що педагогічне вміння вчителя-вихователя – це складне психічне утворення, яке об'єднує професійно значущі особистісні риси і навички із мислительними та практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній роботі [35, с. 48]. Отже, більшість науковців розглядають вміння як діяльність або систему

взаємопов'язаних дій спрямованих на досягнення певного результату.

Окремі автори, аналізуючи зміст професійних умінь, розглядають структуру, напрями та етапи професійної діяльності вчителя. О. Абдуліна класифікує їх залежно від основних напрямів у роботі вчителя. Вона виділяє п'ять видів, зокрема: організація навчального процесу та керівництво пізнавальною діяльністю школярів; виховна робота з учнями і керівництво їхнім самовихованням; освітня робота серед населення; вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, аналізу та узагальнення особистого досвіду; уміння і навички самоосвітньої роботи [1, с. 73]. Л. Спирін називає чотири види умінь: аналіз психічного стану об'єкта виховання та визначення педагогічної мети, розв'язання педагогічного завдання на рівні плану та втілення його в життя, уміння аналізувати розв'язок вирішення педагогічного завдання [35, с. 45].

О. Щербakov зміст педагогічних умінь визначив таким чином: уміння переносити відомі для вчителя знання, варіанти розв'язку, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; вміння знаходити для кожної педагогічної ситуації новий розв'язок за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок; уміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати нові прийоми для розв'язання педагогічних ситуацій [8, с. 273-274].

В. Кузьміна, розкриваючи сутність педагогічної діяльності в межах системного підходу, пропонує визначати, крім структурних, ще й *функціональні компоненти педагогічної системи*. Дослідниця виокремлює п'ять функціональних компонентів у цій системі:

1. *Гностичний компонент* пов'язаний із сферою знань педагога. Йдеться про знання предмета, який він викладає, знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів і особливостей власної особистості та діяльності.

2. *Проектувальний компонент* містить близькі та перспективні цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення.

3. *Конструктивний компонент* відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих (урок, цикл занять) цілей навчання й виховання.

4. *Комунікативний компонент* характеризує специфіку взаємодії вчителя з учнем у процесі досягнення дидактичної мети.

5. *Організаційний компонент* передбачає планування навчально-виховного процесу, вибір оптимальних засобів педагогічного впливу і взаємодії, організації самовиховання і самоврядування учня [15, с. 54-62].

Відповідно до цих компонентів дослідницею визначено систему професійних умінь для педагога, а саме: гностичні вміння – пізнавальні вміння у галузі набуття загальнопрофесійних, виробничих, психолого-педагогічних знань; одержання нової інформації, узагальнення і систематизація власного педагогічного досвіду; проектувальні – вміння проектувати розвиток особистості і колективу, будувати альтернативні моделі педагогічної діяльності, вміння передбачати результати власної діяльності, здійснювати за ними контроль; конструктивні – вміння розробляти технології навчально-виховного процесу; комунікативні – вміння педагогічного спілкування, здійснення виховного впливу, сприйняття та розуміння внутрішнього світу дитини, вміння налагоджувати контакти з нею тощо; організаторські – вміння організувати діяльність учнів і власну діяльність, чітко планувати навчально-виховний процес, дотримуватись послідовності у діях тощо.

Із зазначеного вище дослідники розглядають професійні вміння у професійній діяльності через структурний, функціональний та системний підходи.

Проаналізовані дослідження можуть бути лише підґрунтям для дослідження проблеми і не можуть сліпо переноситися на професійну підготовку соціального педагога/соціального працівника. Адже у цій класифікації віддзеркалено поетапність педагогічної діяльності, проте вона не відображає специфіки змісту окремих діяльностей, а відповідно, і змісту професійних умінь у певній галузі.

Зазначимо наступне: соціально-педагогічна діяльність є поліфункціональною і потребує у конкретній ситуації виконання окремих функцій одночасно. Окрім цього, ці функції органічно взаємопов'язані і в єдності відображають специфіку професійної діяльності соціального педагога/соціального працівника.

Характеризуючи професійну діяльність соціального працівника та його функції, В. Сидоров, І. Лавриненко визначають два підходи: спектральний і процесуальний. Вони характеризують їх за принципом «...від загального до конкретного», а саме: спектральний підхід передбачає дії соціального працівника через сукупність конкретних дій (спектр функцій), процесуальний реалізується як частинка сукупності дій, наприклад, взаємодія з клієнтом – визначення проблеми, планування дій з метою її розв'язання, реалізація та оцінка результату [34].

Науковці О. Безпалько, З. Зайцева, Л. Міщик розглядали соціально-педагогічну діяльність як «... систему соціально-педагогічної роботи з надання допомоги людині, сім'ї, групі осіб, котрі потрапляють у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки» [34, с. 15]; Н. Гайдук, Л. Клос, С. Ставкова, С. Беляєва визначають її, як «... забезпечення освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, передавання індивідові (і засвоєння ним) соціального досвіду людства, знаходження чи відновлення соціальної орієнтації, соціального функціонування [33, с. 35]; М. Галагузова характеризує це поняття, як «... створення соціальних умов для повноцінної життєдіяльності та розвитку різних категорій населення (захист конституційних прав, свобод, інтересів, задоволення культурних та духовних потреб)» [33, с. 6].

Усі ці визначення висвітлюють основне призначення такого виду діяльності, як допомога, підтримка, захист людини, що цього потребує, а також її соціалізація. Вищезазначені характеристики дають можливість визначити особливості соціальної педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна діяльність спрямована на реалізацію ідей

соціальної політики держави. Саме цей вид діяльності показує реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту, підтримки і допомоги людині. Соціально-педагогічна діяльність дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і виважено впливати на відносини в соціумі, чим і забезпечує педагогічно доцільну організацію взаємодії індивіда із середовищем. Особливість соціально-педагогічної діяльності в тому, що вона спрямована на виявлення на подолання причин дезадаптації людини у соціальному середовищі, а це потребує вивчення її як особистості, оточення, в якому вона перебуває, визначення тих факторів, які спричиняють цю дезадаптацію, правильне спрямування дій на подолання проблем, які стали джерелом дискомфорту у соціумі. Окрім цього соціально-педагогічна діяльність спрямована на координацію зусиль різних соціальних інститутів у подоланні проблем, які виникли у людини (правових, медичних, соціально-психологічних, соціально-економічних, адміністративних).

Соціально-педагогічна діяльність за своєю сутністю споріднена із педагогічною, із якої виокремилась і має свої особливості. Щоб виявити педагогічний і соціальний аспекти, їхні відмінні риси, співставимо ці види діяльності. Покликаючись на праці Ю. Бабанського та В. Сластьоніна [31] проаналізуємо поняття «педагогічна діяльність».

Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [30, с. 24].

Педагогічна діяльність здійснюється планомірно-систематично, оскільки всі діти повинні пройти певні освітні рівні, тобто вона спрямована на всіх дітей. Порівняльний аналіз педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, проведений М. Галагузовою [33] демонструє особливості соціально-педагогічної діяльності та відмінності з педагогічною.

Структурно-функціональний підхід у соціально-педагогічній діяльності дав можливість виокремити часткові

дії, а кожна часткова дія виконує конкретну функцію і відповідає певній меті. Змістовий аналіз діяльності дозволив визначити її особливості і перевести окремі соціально-педагогічні вміння, описані змістовно, на узагальнену функціональну структуру професійної діяльності. Беручи до уваги вищевикладені міркування, ми визначаємо, що професійні вміння соціального педагога/соціального працівника – це сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямовані на реалізацію описаних функцій професійної діяльності.

Таблиця 1.1

Порівняльний аналіз педагогічної та соціально-педагогічної діяльності

| Вид професійної діяльності | Мета діяльності | Характер діяльності | Об'єкт діяльності | Установи де здійснюється діяльність |
|-----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| Педагогічна діяльність | Передача соціокультурного досвіду | Программно-нормативний, безперервний | Всі діти | Освітні установи |
| Соціально-педагогічна діяльність | Допомога в соціалізації дитини | Адресний, локальний | Дитина з проблемами і соціалізації | Освітні установи, соціально-педагогічні установи, соціальні служби |

Джерело: складено автором

Дослідники у галузі соціально-педагогічної діяльності Р. Овчарова, М. Галагузова, О. Безпалько, І. Зверева, Є. Холостова диференціюють професійні вміння за функціями.

Р. Овчарова класифікує їх таким чином: загальнопедагогічні (комунікативні, організаторські,

аналітичні, педагогічні, саморегуляції); прикладні (дослідницькі, соціально-педагогічні, соціально-творчі, соціально-медичні, соціально-правові, соціально-психологічні, соціально-економічні) [37, с. 41].

Т. Цюман поділяє вміння:

- за циклом загальнопрофесійних дисциплін, володіючи такими вміннями, соціальний працівник повинен забезпечити посередництво з одного боку між особистістю і сім'єю, а з іншого – між різними громадськими і державними структурами; забезпечити зв'язок між особистістю і мікросередовищем, дітьми та дорослими, сім'єю та суспільством; впливати на стосунки між людьми та ситуацією в малій групі, стимулювати клієнта до виконання соціально значущої діяльності; працювати в умовах неформального спілкування, сприяючи ініціативі та активній життєвій позиції клієнта; надавати психологічну характеристику особистості, інтерпретувати власний психічний стан; володіти прийомами психодіагностики і психічної саморегуляції; вести організаційно-управлінську, дослідницьку, аналітичну, науково-педагогічну і практичну роботу на різних об'єктах професійної діяльності; надавати першу медичну допомогу;

- за циклом спеціальних дисциплін, соціальному працівникові потрібно володіти методикою і технологією соціального прогнозування та проектування, використовувати одержані знання в реальних проектах; володіти процедурою і методами соціальних інновацій, творчо використовувати інновації в практиці соціальної роботи, застосовувати набуті знання для розв'язування сучасних проблем зайнятості населення, вести соціальну роботу серед безробітних, надавати їм моральну та матеріальну підтримку, допомагати у працевлаштуванні; використовувати поглиблені знання спеціальних розділів психології та педагогіки соціальної роботи, вести соціальну роботу з урахуванням сучасної етнографічної та демографічної ситуації; володіти методикою дослідницької роботи у процесі аналізу конкретних явищ чи дій у соціальній сфері, використовувати і впроваджувати одержані результати досліджень [34, с. 211].

Така класифікація допоможе нам значно розширити зміст

професійних умінь, адже їх можна віднести до групи когнітивних умінь соціального педагога/соціального працівника.

Глосарій професійних умінь майбутнього фахівця визначає І. Холковська в рамках готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності і розглядає їх на технологічному рівні. Дослідниця класифікує їх таким чином: гностичні, проєктивні, комунікативні, організаційні [39, с. 243].

О. Безпалько та А. Капська також окреслили суть та зміст умінь, використовуючи структурно-функціональний підхід. Вони визначають їх таким чином: організаторські, прогностичні, охоронно-захисні, діагностичні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні вміння.

Саме цю класифікацію умінь ми взяли за основу, доповнивши їх переліком таких умінь, як когнітивні, рефлексивні й уміння саморегуляції і диференціювали як загальнопедагогічні та спеціальні. Ми погоджуємося із думкою Д. Мазохи, що виокремлення рефлексивних умінь зумовлено тим, що аналіз результатів педагогічної діяльності без ретельного аналізу умов їх одержання не може вважатися нормою. Когнітивні вміння пов'язані із теоретичною готовністю вчителя, і визначаються не лише певною сумою соціально-педагогічних та соціально-психологічних знань, але й виявляються в узагальненому вмінні педагогічно мислити: розділяти соціально-педагогічні явища на складові; осмислювати кожну частину у зв'язку з цілим; знаходити у соціально-педагогічній теорії ідеї, висновки, що відповідають логіці явища; знаходити основну педагогічну проблему і способи її розв'язання [19]. У діяльності соціального педагога/соціального працівника особлива роль належить умінню регулювати власні дії, почуття, емоції. Відповідно, ми виділяємо ще один блок умінь – саморегуляцію: вміння володіти своїм організмом, керувати емоціями, настроєм, діями, збудженням творчого самопочуття, технікою мовлення.

До загальнопедагогічних ми віднесли когнітивні, комунікативні, організаторські, прогностичні, діагностичні,

рефлексивні та вміння саморегуляції. До спеціальних – охоронно-захисні, попереджувально-профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні. Перелік та зміст цих умінь включає в себе:

Різноманітність та багатоплановість роботи соціального педагога/соціального працівника забезпечують різні види діяльності, які спрямовані на виявлення специфічних властивостей та рис особистості. Зміст умінь залежить від цілей підготовки майбутніх фахівців. Їх можна реалізувати через виконання таких завдань: оволодіння системою спеціальних та психолого-педагогічних знань; оволодіння системою професійних умінь або сукупністю окремих діяльностей, які входять у професійну; формування психічних властивостей особистості майбутнього фахівця.

Цінним надбанням з розробки теорії умінь є дослідження Г. Атанова, який розглядає вміння як систему, структура якої аналізується як в горизонтальному, так і у вертикальному напрямках Структуроутворювальним чинником по вертикалі є послідовність формування умінь. Для кожного вміння можна побудувати піраміду більш деталізованих умінь, які зумовлюють формування цього вміння. Основою для побудови системи умінь є їхній ієрархічний характер, який полягає в тому, що в процесі навчання будь-яке вміння може бути сформоване, якщо той, хто навчається, вже оволодів певним набором умінь [2]. У формуванні професійних умінь можна застосувати цей підхід, якщо за вертикаллю зазначено перелік умінь, якими необхідно володіти соціальному педагогу, тоді у горизонтальному напрямі можна побудувати ланцюжок умінь від вищого порядку до найвищого. Причому, щоб сформувати вміння вищого ряду, необхідно оволодіти попередніми на рівні навичок.

Зауважимо, що формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника уявляється як поступове набуття способу виконання складних комплексних дій. Вони є складовими професійної діяльності та компетентності соціального педагога/соціального працівника.

Формування професійних умінь майбутнього фахівця як процес передбачає систему організаційних, соціально-

педагогічних, методичних заходів, що послідовно і безперервно здійснюються у навчальний і позанавчальний час [36, с. 44].

Поняття «... система» (від гр. *systema* – ціле, що складене з частин) означає цілісність, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [27, с. 118]. Як зазначає М. Галагузова, система професійної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників є освітньою багатоступеневою системою, що складається із взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів (структурного, змістового, функціонального, технологічного, особистісного), організаційно-процесуальна і структурно-змістова сторони якої спрямовані на неперервне особистісне і професійне становлення, розвиток, самореалізацію соціального педагога/соціального працівника [33]. Їх автор виділяє п'ять: структурний (структура неперервної професійної освіти); функціональний (діяльність соціальних педагогів/соціальних працівників); технологічний (модель навчання соціальної педагогіки) та особистісний (професійна готовність майбутнього соціального педагога/соціального працівника). У кожному із компонентів системи професійної підготовки професійні вміння визначають як часткові цілі, завдання і розглядають як результат. Загалом це утворює цілісну систему формування професійних умінь.

Процес формування професійних умінь ми розглядаємо, використовуючи дослідження Н. Тализіної [36], П. Гальперіна [5] про поетапне засвоєння дій, де визначається мотиваційна, орієнтувальна, виконавча і контрольо-коригувальна їх частини. Якщо вміння, це засвоєний людиною спосіб дії, тоді вищезазначені етапи можна розглядати як процес формування умінь.

Рушійною силою будь якої дії є мотив усієї діяльності, складовою якої є часткова дія. Проте, як зазначає Г. Атанов, завжди потрібно прагнути до створення «локальної» мотивації самої дії, і кращим засобом для цього є особистий план того, хто навчається [2].

Психологи Л. Виготський, І. Зимня, Б. Ломов виділяють два типи мотивації: зовнішню і внутрішню. Для успішного

формування професійних умінь необхідно розвивати, в першу чергу, внутрішню мотивацію, що пов'язана з потребами у самовизначенні, компетентності, при умові, що чинники, які регулюють процес діяльності, виходять із особистісного «Я». Розвитку внутрішньої мотивації сприяє надання студенту права вільно вибирати завдання і спосіб діяльності, забезпечувати новизну, нестандартність у процесі викладу навчального матеріалу та в період практики [4; 8; 18].

Цільовий компонент передбачає усвідомлення відповідальності за прогнозування діяльності та виражається у плануванні дій і створенні її мисленнєвого образу. За Ю. Машбіцем, орієнтувальна частина складається із двох компонентів орієнтації, що складає змістову та виконавську частину. Орієнтування забезпечує виділення властивостей і якостей об'єктів професійної діяльності, суттєвих для їх перетворення. Орієнтація на виконавську частину спрямована на вироблення плану діяльності, на визначення алгоритму дій. Таким чином, орієнтувальна частина покликана забезпечити не лише виконання діяльності, а й вибір одного із можливих варіантів її виконання [24].

Н. Тализіна виділяє три типи орієнтувальної основи дії. Перший тип характеризується неповним уявленням про майбутню дію, виділенням орієнтирів методом проб і помилок. У цьому випадку дії формуються повільно, з великою кількістю помилок. Другий тип орієнтувальної основи дії характеризується наявністю всіх необхідних умов, проте ці умови подані у готовому вигляді. Формування дій проходить швидко і без помилок. Проте сфера використання обмежується лише за визначеними або подібними умовами. Орієнтувальна основа третього типу складається учасником дії самостійно. При цьому дії властива швидкість і безпомилковість, стійкість і можливість виконання за нових умов [36].

Щоб засвоїти спосіб дії, необхідно, щоб він ґрунтувався на певній сукупності знань. Знання створюють той фундамент, на якому базуються професійні вміння майбутнього фахівця. Способи дій у процесі оволодіння новим матеріалом складають структуру: сприйняття – розуміння – засвоєння.

В операційному компоненті передбачено організацію практичної діяльності, що забезпечує перетворення об'єктів дії. Характер такого перетворення визначається змістом дії.

Регулювально-контрольний компонент діяльності включає перевірку правильності результатів на змістово-операційному етапі. Контроль означає спрямування на усвідомлення власної діяльності і на випадок помилки – її корекції. Реалізуючи завдання цього етапу, студент аналізує виконання діяльності, установлює факт розв'язання конкретних завдань, відмічає успіхи та невдачі, з'ясовує їхні причини, проводить корекцію. Регулювально-контрольний компонент характеризується такими прийомами та способами, які спрямовані на саморегуляцію діяльності. Невід'ємною частиною цього процесу є самоконтроль – уміння аналізувати успіхи та недоліки власної діяльності і здійснювати відповідну корекцію. А це, у свою чергу, потребує від студента складних умінь для відбору виду діяльності, відповідно до мети, самоорганізації.

Загалом резюмуємо: здійснений аналіз класифікацій умінь засвідчив наявність різних міркувань і підходів до системи професійних умінь. В основу класифікації умінь, зважаючи на розмаїття підходів, покладено логіку діяльності соціального педагога/соціального працівника під час здійснення навчально-виховної діяльності. Формування професійних умінь ми розглядаємо як поетапний процес, який включає у себе мотиваційний, орієнтувальний, виконавчий і контрольно-коригувальний складові.

1.2. Теоретико-методична база формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника у процесі педагогічної практики

Із метою якісної організації процесу формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників на педагогічній практиці необхідно виявити педагогічні умови, які забезпечують його ефективність, а також сформулювати або відібрати ті теоретичні засади, які визначають успіх усієї системи навчання.

Педагогічні умови – це ті необхідні обставини які забезпечують досягнення поставлених цілей.

Ми визначили низку умов, які забезпечують ефективність формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників, а саме:

- послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога/соціального працівника;

- поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем;

- актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки;

- оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога/соціального працівника.

Для обґрунтування педагогічних умов ми використали теоретичні засади організації та проведення педагогічної практики, викладені О. Абдуліною, концепціями особистісного, діяльнісного підходів І. Беха, Л. Виготського, П. Гальперіна, С. Подмазіна, Н. Тализіної та ін.

Формування професійних умінь соціального педагога/соціального працівника – це поступове набуття способу виконання складних комплексних дій. Вони є складовими професійної діяльності та компетентності соціального педагога/соціального працівника.

Виконуючи певну діяльність, людина приймає рішення про те, як вона буде виконувати ту чи іншу операцію. Як зазначає П. Гальперін, процес виконання певної дії проходить через поетапне засвоєння вмінь – орієнтувальне і виконавче. На орієнтувальному етапі створюється мисленнєвий образ дії, а на виконавчому – спосіб її здійснення. При цьому враховується рівень інформації під час виконання дії, правильність вибраного способу, розробка алгоритму дій, адекватність її поставленим завданням, передбачуваність дій.

Ефективність вироблення умінь залежить від їхнього поелементного освоєння (В. Галузьяк, М. Сметанський, В. Шахов). Коли студент опановує вміння, то виконує всі елементарні дії як одне ціле. Проте під час його формування кожну операцію слід опановувати окремо. Тільки оволодівши

стійкими навичками кожної з них, вони можуть поступово набути вміння одночасно виконувати їх як одну складну дію [40]. Поетапність виконання дій майбутнього соціального педагога/соціального працівника ми простежуємо у зарубіжному досвіді, який висвітлено українськими науковцями Н. Гайдуком, Л. Клос, Н. Микитенко, С. Ставковою, С. Беляєвою, зокрема, досвід практичної підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників в університетах Канади (автори досвіду – канадські дослідники та практики в галузі соціальної роботи М. Бого та Е. Вайда). Вони розробили модель «замкненого кола» інтеграції теорії з практикою. У ній є певні етапи: збирання інформації, відображення, поєднання та професійне реагування [32; 20]. Такі етапи слугують орієнтиром для студента в акумуляції теоретичних знань, відповідно до конкретної практичної ситуації. Вони відображають процес формування професійних умінь.

На кожному з етапів «замкненого кола» студент тісно співпрацює із педагогом-наставником з агенції та викладачем-консультантом вищого навчального закладу. Вони, керуючись принципами наступності, послідовності, систематичності, допомагають студенту відповідно до конкретної ситуації перейти від інформації до дії. Використовуючи цю модель, ми дослідили, як її застосування впливає на процес формування професійних умінь майбутніх.

Початковим етапом є визначення реальної ситуації, яку студент аналізує за допомогою педагога-наставника, з'ясовується, якою інформацією про цю ситуацію він володіє. При цьому використовують певні методи: усні, письмові повідомлення, відеозаписи, спостереження, контент-аналіз. Керівник практики допомагає студентові визначити конкретну ситуацію, скласти алгоритм дії на цьому етапі, що вплине на визначення вихідних даних ситуації.

Наведемо приклад ситуації та проаналізуємо, як працював студент на етапі збирання інформації.

Ситуація: «Розумієте, вони мене ділили, як річ. Жодний з них ніколи, жодного разу не запитав мене про мої бажання. З ким я хочу жити? Що я про них думаю? Чи думаю взагалі? А

чотири роки тому, коли вони тільки розлучилися, у мене не було вибору: він був моїм батьком, вона – моєю матір'ю. Я, звичайно, хотів, щоб ми жили разом, але навіть якщо не разом, ви ж розумієте, що тоді почалося. Врешті-решт я зненавидів матір за те, що вона не дозволила батькові приходити до мене. Мене увесь час зустрічала бабуся і швидко вела зі школи. Іноді мати просила про це сусідку. Гуляв я теж тільки з бабцею, а коли вона була зайнята – сидів вдома один, замкнений. У мене ніколи не було власного ключа від дому. Тоді хотів піти до батька, думав, що я йому потрібний, але потім зрозумів, що він використовує мене як знаряддя у боротьбі проти матері. Пом'яму, вони просто нічого не бачать і не розуміють через злість. Найстрашніше у всьому цьому, що мені ніхто не може допомогти. Адже усі визнають за ними права на мене. Як право на річ! Вони, між іншим, також поділили дачу і машину, і, може бути, так само і мене.

Запитання, які були визначені студентом та керівником практики для збирання інформації:

1. Як взаємодіє клієнт із сім'єю?
2. Що необхідно знати, щоб охарактеризувати дитину, сім'ю?
3. Що система підтримки є у хлопчика?
4. Побудуйте модель спілкування соціального педагога/соціального працівника з хлопчиком;
5. Що допомога потрібна хлопчикові насамперед?
6. З ким із фахівців соціальний педагог/соціальний працівник повинен підтримувати постійний контакт?
7. Які знання необхідно використати, щоб оцінити ситуацію?
8. Які вміння ви використовуєте для налагодження стосунків із хлопчиком?
9. Які проблеми можуть виникнути під час спілкування з дитиною, батьком, матір'ю?
10. Які методи і форми роботи соціальний педагог/соціальний працівник має насамперед обрати під час спілкування з матір'ю і батьком дитини?

Осмислюючи ситуацію та визначаючи роль фахівця в ній, можна виявити, як почуття, переконання, цінності, погляди

майбутнього фахівця можуть вплинути на клієнта [39]. На цьому етапі студент вчиться зіставляти теоретичні знання з конкретною ситуацією, відбирати, аналізувати, узагальнювати інформацію за ступенем важливості, прогнозувати подальші власні дії та дії клієнта, визначати, як скоординувати роботу інших структур, які могли б допомогти розв'язати проблему. Організація роботи студента у такий спосіб, безперечно, впливатиме на формування когнітивних, прогностичних, діагностичних умінь.

Наступний етап моделі «замкнутого кола» – відображення. Тут педагог-наставник допомагає студенту зіставити ситуацію, що виникла, із власними суб'єктивними реакціями, тобто проходить процес осмислення ситуації, що складається.

На основі культурних, соціальних цінностей студента з'ясовуємо його ставлення до ситуації. Внаслідок цього перебудовується структура минулого досвіду особистості.

Використовуючи інформацію про ситуацію, ставлення до неї, студент сприймає її та прогнозує подальші дії. Тобто на етапі відображення почуття, переконання та припущення піддаються критичному осмисленню стосовно їхнього впливу на систему клієнта й ефективного професійного втручання [39]. На цьому етапі студент оцінює ситуацію, осмислює і перебудовує структуру минулого досвіду особистості, орієнтує її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. У цій точці аналіз та оцінка ситуації здійснюється під впливом нового досвіду і нових знань.

Питання, які аналізує студент-практикант на етапі відображення.

1. Чи впливає ситуація на те, щоб ви переглянули власні погляди?
2. Наскільки ця ситуація схожа на попередній досвід чи відрізняється від нього?
3. Що ви відчуваєте під час зустрічі з клієнтом?
4. Як вплинув ваш досвід на розв'язання цієї ситуації?
5. Як допомагає ваш професійний рівень вплинути на ситуацію?

6. Як змінюватиметься ваша роль у цій ситуації в процесі її розв'язання?

Наступний етап кола – поєднання. На цьому етапі педагог-наставник, працівник соціальної служби допомагає студентові окреслити коло знань, які прояснять ситуацію, усвідомити суб'єктивну реакцію на ситуацію, використати знання для прогнозування професійних дій. Тут важливо допомогти студенту зрозуміти ситуацію та раціоналізувати мислення [39].

Для керівника практики важливо знати, чи може студент виявити сутність проблеми, наскільки вміє мислити критично, як на основі життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій, власних досліджень вміє поєднати теорію з практикою.

Запитання для студентів на етапі поєднання.

1. Що ще інформація потрібна, щоб краще зрозуміти ситуацію?

2. Яке соціально-педагогічне втручання могло б найкраще допомогти у цій ситуації?

3. Які теоретичні моделі можна використати у роботі з клієнтом?

4. Які методи впливу ви використовуєте, розв'язуючи цю проблему?

5. Як теоретичні знання можуть допомогти у розв'язанні цієї ситуації?

Наступний етап «замкнутого кола» – професійне реагування. Професійне реагування – це реалізація плану професійного втручання з метою розв'язання конкретної ситуації. Під час цього етапу потрібно відповісти на такі запитання:

1. Що інформація потрібна для того, щоб охарактеризувати кожного із учасників ситуації?

2. Що може покращити ситуацію?

3. Чи можливо вплинути на ситуацію в межах робочого місця?

4. Визначити наявні можливості розв'язання проблеми.

5. Подайте план розв'язання проблеми. Обґрунтуйте його доцільність.

6. Які очікування від реалізації цього плану?

7. Як учасники ситуації сприймають студента?

8. Чи є проблеми в їхніх стосунках? Що можна зробити для покращення стосунків?

Як підкреслюють Н. Гайдук, Н. Микитенко, для кожного із чотирьох етапів «Замкнутого кола» інформацію, яку шукають, можна розділити на категорії за чотирма факторами: психосоціальні, інтерактивні, контекстуальні та організаційні. Студент і клієнт зосередяться на найважливіших чинниках, що можуть змінюватися з часом. Після одержання нової інформації, соціальний педагог/соціальний працівник повторює рух по колу доти, поки ситуація не зміниться.

Ефективним шляхом формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників є спільна робота студента й консультанта за таким алгоритмом:

1. Опора на академічну роботу студента, яку він виконував у процесі навчання вищого начального закладу, ознайомлення та аналіз практикумів з питань майбутньої соціально-педагогічної діяльності, які виконував студент самостійно;

2. Проведення бесід зі студентом з питань розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, у результаті яких формується власне бачення ним цього процесу;

3. Демонстрація розв'язання соціально-педагогічних ситуацій на конкретних прикладах;

4. Проведення консультативних зустрічей з питань роботи студента-практиканта з клієнтом;

5. Рефлексивний аналіз важкого випадку із практики;

6. Розігрування рольових ігор;

7. Використання аудіо- та відеозаписів із подальшим обговоренням.

Поетапність виконання дій, а відтак і ефективне формування професійних умінь забезпечує знаково-контекстне навчання, (А. Вербицький). Сутність його полягає в тому, що набуття умінь здійснюють поступово від отримання інформації, осмислення її, використання у змодельованих ситуаціях і лише тоді у реальних умовах. Причому перехід інформації у практичну дію здійснюється опосередковано, через її осмислення. Особливість контекстного навчання полягає у тому, що постійно відтворюється зміст майбутньої

професійної діяльності. Логічна структура процесу навчання проходить три фази: навчальна діяльність – засвоєння усвідомлення інформації про професійну діяльність; квазіпрофесійна діяльність передбачає моделювання змісту майбутньої праці і у процесі педагогічної практики реалізуються форми професійної діяльності. Усе вищезазначене свідчить, що впровадження моделей розв'язання соціально-педагогічних ситуацій, які відображають поетапність засвоєння професійних умінь ефективно впливають на їх формування.

Однією з педагогічних умов, що позитивно вплине на процес формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників є актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки.

Оскільки рефлексію трактують як аналіз особистістю власної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування та, відповідно, аналіз інших у минулому, теперішньому і майбутньому, тоді ми можемо стверджувати, що, актуалізуючи цей процес у студентів, можна виявляти власні успіхи, прогалини, недоліки, бачити проблеми інших. А за умови сформованої позитивної мотивації студента до діяльності, це спонукатиме до корекції його дій та дій інших, що і вплине на формування професійних умінь.

Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників здійснюється поетапно завдяки певним циклам. Усередині кожного з них проходить зміна певних етапів росту професійних умінь, відносна тривалість яких залежить від сукупності обставин зовнішнього середовища. Це можна пояснити так. Студент спочатку оцінює свої вміння як достатньо сформовані при стабільності зовнішнього середовища. Наприклад, в умовах аудиторного заняття у штучно створених ситуаціях студент аналізує, визначає проблему, мету, розв'язує, зіставляє з прогнозом, рефлексує і при цьому діє за певним шаблоном, переносячи цей шаблонний алгоритм дій в умови іншого середовища. У цей час створюються суперечності між тим, що студент виконує і тим, що в реальних умовах цей алгоритм дій спричиняє невдачу. Тоді знання, вміння, які

використовувались в одних умовах, переосмислюються і у процесі нової практичної діяльності перетворюються в якісно нові, більш удосконалені.

Наступний крок забезпечує рефлексію майбутнього фахівця на власний досвід. Аналіз досвіду передбачає мисленнєве перетворення його результату під іншим кутом зору – з позицій фахівця із уже сформованим рівнем професійних умінь.

Ми розглядаємо рефлексивну здатність як механізм, який дозволяє суб'єкту зафіксувати наявний рівень професійних умінь, оцінити рівень їхньої сформованості, визначити перспективи подальшого їхнього удосконалення.

На початковому, задовільному рівнях сформованості професійних умінь актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки здійснюється завдяки організації та проведенні тренінгів. Під час цих занять проходить інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками стереотипів свого досвіду аж до їхнього подолання, а також формування інтелектуальних, особистісних новоутворень. Прийоми психологічних контрастів, культурних аналогів, створення рефлексивного світу дозволяє створити рефлексивне середовище і забезпечити процес конструктивного перетворення глибинних особистісних соціальних і професійних стереотипів учасників тренінгу.

Процес побудови рефлексивного тренінгу має таку послідовність: 1) актуалізація потреб учасників у професійному розвитку; 2) актуалізація стереотипів, які перешкоджають реалізації власного потенціалу, методика їх подолання; 3) «проживання» різних моделей можливого професійного розвитку; 4) оволодіння прийомами конструктивного професійного розвитку; 5) визначення сфер застосування цих прийомів у практичній діяльності.

На достатньому, оптимальному рівнях сформованості професійних умінь з метою актуалізації рефлексивної здатності студентів як суб'єктів майбутньої фахової підготовки використовували такі **методи**: психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності соціальних

педагогів/соціальних працівників, спостереження, анкетування, інтерв'ю, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, експериментальне навчання, відеотренінг, розвивальні методи ігрорефлексії і рефлепрактики (розв'язання самодіагностичних, мислительських завдань, метод рефлексивних інверсій, контент-аналіз відеопродукції, рефлексивні вправи).

Робота була побудована за певною схемою: 1) діагностика самооцінки власних професійних умінь, лекційно-практичні заняття, спрямовані на осмислення себе як особистості, індивідуальності, як суб'єкта професійної діяльності; 2) відеотренінг професійних умінь; 3) рефлепрактичні заняття (з використанням відеоапаратури), які виконують діагностичну і розвивальну ролі стосовно професійно важливих умінь майбутнього соціального педагога/соціального працівника. Рефлексивні групові практикуми, ігри-моделювання, тренінги професійного зростання. Наведемо приклад методики, що демонструє проведення рефлексивного аналізу важкого випадку із практики студента.

Методика проведення Балінтовської групи [24].

Мета: груповий рефлексивний аналіз важкого випадку із професійної практики.

План проведення групи.

I. Створення психологічного комфорту.

1. Вхідження у контакт: з'ясування завдань групи.

2. Обговорення правил групи.

II Аналіз важкого випадку.

1. Розповідь про конкретний важкий випадок, проблему з практики, результатами яких фахівець незадоволений.

2. З'ясування деталей: по колу кожен член групи ставить одне запитання тому, хто запропонував ситуацію).

3. Обмін думками (у чому, на мій погляд, полягає проблема того, хто заявив про випадок?).

4. Обмін метафорами, почуттями, які виникають стосовно цієї ситуації (на що схожий цей випадок?).

5. Обмін важливими варіантами розв'язання (що я зробив би на місці фахівця?).

III Зворотний зв'язок з боку фахівця, який запропонував свій випадок. (Що корисного я одержав під час аналізу?).

Вихід із контакту: ведучий дає остаточну інтерпретацію з аналізом ситуації та підсумком роботи групи.

Цю методику ми використовували, коли студенти були на практиці у трудовій колонії для неповнолітніх.

Позиція суб'єкта відносно діяльності сприяє розвитку професійних умінь. Будучи суб'єктом, майбутній фахівець виконує дії тільки тоді, коли у його свідомості з'являється образ бажаного результату. Передбачуваний у цілях результат подається як проблема, розв'язання якої спричиняє розвиток особистості, здатної осягати власну міру об'єкта відповідальності і діяти відповідно до цієї міри, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студентів, стимулює їх до професійного росту, самореалізації у професійній діяльності і тому результативно впливає на формування професійних умінь.

Отже, рефлексія дає можливість майбутньому соціальному педагогу займати надситуативну позицію, зафіксувати проміжний результат сформованості професійних умінь, співвіднести тимчасові плани їх розвитку з минулими, сьогоднішніми і майбутніми, визначити перспективи удосконалення їх.

Професійні вміння формуються як у процесі стихійно-повсякденної практичної діяльності на рівні буденної свідомості, так і в процесі усвідомленої професійної роботи і навчання на рівні науково-теоретичної свідомості. Як зазначає Л. Спірін, вміння завжди узагальнені, що дозволяє переносити їх, використовувати в різних ситуаціях діяльності, під час вирішення певної групи завдань [35]. Обґрунтовуючи педагогічну умову, оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей гуманістичних майбутнього соціального педагога/соціального працівника, ми спирались на дослідження Е. Гришина [6], Л. Спіріна [35]. Науковці доводять, що специфіка функціональних педагогічних умінь полягає в тому, що вони завжди виражають відношення суб'єкта виховання до об'єкта виховання (педагога до вихованця), а отже, містять у собі професійно-етичну сторону.

Педагогічні вміння як суб'єктивний людський фактор функціонують на базі моральної вихованості суб'єкта виховання, його світогляду і рис характеру, а тому вони виявляють ідейні, ділові і моральні особистісні якості в змісті його дій [35]. Звідси випливає думка про те, що лише високо моральна особистість може виконувати роботу якісно, професійно, як фахівець, а отже, буде прагнути до удосконалення професійних умінь.

Підготовка студентів до виходу на практику ґрунтується на прищепленні таких моральних якостей як: сумління, обов'язок, честь, відповідальність, безкорисливість, альтруїзм, справедливість, доброта.

Із цією метою необхідно створити таке середовище (спочатку в групі, на факультеті, в університеті), де б студент міг виявити ці риси. Цього можна досягти за допомогою включення їх безпосередньо у моральну діяльність. І лише на основі отриманого морального досвіду у студента з'явиться бажання набувати професійних умінь та навичок. Зміст роботи з формування моральної свідомості та практики студентів як важливої передумови формування професійних умінь ми визначили у таких аспектах: у процесі вивчення навчальних дисциплін, у період соціально-педагогічної практики, у суспільно-моральній діяльності.

У змісті програми навчальних дисциплін ми зафіксували теми, розгляд яких найбільше сприятиме моральному росту майбутнього фахівця, а тому поряд із вивченням основних категорій, понять, студенти засвоюють норми моралі і на цій основі формують ціннісні орієнтації, збагачують особистісне зростання морально-гуманістичним змістом.

Контент-аналіз навчальних дисциплін дав можливість визначити виховний потенціал соціально-педагогічних, соціально-психологічних дисциплін. Студенти, поряд із засвоєнням методів, прийомів взаємодії, спілкування, впливу, формують моральний досвід через постановку студента в позицію морального вибору, моральної оцінки вчинків, відчуття різних життєвих ситуацій. Саме через такий підхід пробуджуються паростки альтруїстичних рис та емпатійних станів особистості. Тут створюються умови, де формується

гуманне ставлення до іншого через стан власної душі, через такі властивості, як взаємодопомога, великодушність, взаєморозуміння, взаємоповага. Продемонструємо як через методи переконування, вправи, виховні ситуації на заняттях з циклу педагогічних дисциплін, викладач формує мотиви морального спрямування як частинку професії. Тема: «Розв'язування та аналіз педагогічних ситуацій».

Педагогічні ситуації ми розглядали у такий спосіб: Я пам'ятаю випадок: приходить до школи мати однієї учениці: в неї проблема: Аня грубить матері, ігнорує її, поводить себе непристойно, зухвало. З проханням про допомогу мати звертається до вчителя. Не зразу вчитель підійшов до розв'язання цієї проблеми. І от вивчення теми А. Чехова «Вишневий сад». Діти розігрували спектакль. Тихо грає музика. «Діти, – сказав учитель, – включіть кожен свою музику. Попереду серйозна розмова. Сцена. У кріслі сидить мати і плаче. З жалю плаче. Мати прогуляла своє життя, масток розтринькала. Від таких матерів ми відвертаємось. Я знаю тисячі прикладів, коли від таких матерів відвертаються діти... Прибігає Аня. Підбігає до матері і стає на коліна:

«Мамо. Мамо, ти плачеш... Мила, добра, дорога, моя мамо, моя найкраща, мамо. Я люблю тебе. Я благословляю тебе. Вишневий сад вже проданий. Його вже немає. Це – правда. Правда. Але не плач, мамо. У тебе залишилось життя попереду. Залишилась твоя гарна, чиста душа... Підемо зі мною, підемо, мила, звідси. Ми посадимо новий сад, розкішніший, ніж цей, і ти побачиш його, зрозумієш... І радість тиха, глибока радість обійме твою душу, як сонце, вечірній сад, і ти посмінешся, мамо. Підем мила, підем ...»

Слова вчителя: «Хто із вас у грізкі хвилини, як Аня, звертався до матері: мила, добра, гарна моя мамо, моя найкраща? Хто благословляв свою маму, як Аня, ставши на коліна? І у хвили важливих почуттів відчував у собі поета: «...радість тиха, глибока радість обійме твою душу, як сонце у вечірній сад?» Хто ставав лікарем, який зцілює сум проникливою інтонацією: «...не плач, мамо, не плач, у тебе залишилось життя попереду, твоя гарна, чиста душа», і просто людиною, чиє серце любить від того, що любити не може.

Хто, йдучи за безпутньою мамою і бачачи її крах, покликав її за собою, як Аня, не встаючи з колін?

Матері теж іноді бувають безпорадні, легковажні, як діти. Але нехай вона і легковажна, і жалюгідна. Нехай смішна. Нехай. Але вона чудова. Тому що...– мама. «Наталю, – я звертаюсь до Наталі. – Ось ти коли-небудь обов'язково скажеш комусь, ну, наприклад: «Мишко, Я тебе люблю». І ти скажеш, Ірино, і ти, Андрію. А ось хтось з вас коли-небудь сказав своїй матері: «Мамо, я тебе люблю?!» Чого ви ніяковієте? Я теж не встиг сказати. Не встиг. Усе думав: ось завтра... ось завтра... ось ще трохи і не встиг. А завдання цього разу буде просте. Прийдіть сьогодні додому, виберіть хвилинку, підійдіть і скажіть: «Мамо, я тебе люблю!» – от і все. Це буде початком роботи духовної, внутрішньої. Ми роздумуємо про чистоту і святість дороги, якщо в серці твоєму мама [24, с. 74].

Формуванню професійних умінь сприятиме використання такого методу, як презентація фаху із морально-гуманістичним змістом.

Прийшовши до студентів, я одразу ж відчув негативне ставлення до соціальної педагогіки. Інтуїція мене не підвела. Прозвучали недоброзичливі репліки про Макаренка. Один хлопець – Олег – лідер групи, взагалі відмовився відповідати на запитання семінару: «Мені це не потрібно. Це декларативні мертві знання. Що з них користь?» Інший його підтримав. Тут панувала цілковита свобода думок. Мої співрозмовники відкрито зізнались, що педагогіку вони сприймають як відповідь на запитання: що таке вчитель, що таке виховання. Як змінити їхнє ставлення до педагогіки? Спочатку, керуючись відомою закономірністю, що сприйняття виховних впливів залежить від ставлення до людини, що їх здійснює, мені необхідно було змінити ставлення до себе, вплинути на їхнього лідера, паралельно переконати їх у тому, що педагогіка, яку вони вважали декларативною, мертвою наукою, насправді жива, цікава і необхідна.

Досі я слухав вас уважно, не перебиваючи. Дозвольте і мені тепер висловити власну думку. Мені сподобалась ваша відкритість, прямота. Я ціную це в людях. Хтось з великих

говорив: «Спіратись можна тільки на те, що чинить опір». Однак ніколи не кваптесь з узагальненнями. Давайте спробуємо подивитись на педагогіку з іншого боку. Не така вона вже й декларативна і мертва, як вам здається. Щоб переконати у цьому, я хотів би поставити вас в умови, коли миттєво потрібно прийняти рішення. Хотів би чути від вас не що можна робити, а як потрібно діяти. Отож спробуйте знайти вихід. Ви, Олеже, уявіть себе батьком дорослого сина, який мало не вкоротив собі віку. Ви, Андрію, поставте себе на місце слідчого, який має схилити людей до свідчення. Ви, Світлано, студентка-практиканта, проводите урок історії, і раптом учень зауважує, що на столі лежить шпаргалка. Даю 5 хвилин на роздуми, а потім ви маєте запропонувати оптимальний спосіб впливу. Згадайте, що педагогіка і є наукою про способи впливу на людину. Я відчув, як щось змінилося, шойно почав призначати кожному із студентів індивідуальні завдання, дійсно цікаві та життєві. Коли дійшла черга до Олега, я настільки був здивованим варіантами розв'язання ситуації, що вмить забув його злі репліки щодо Макаренка та педагогіки взагалі. Кращі варіанти запропонував Олег. Через багато років Олег згадував цю ситуацію, що залишила світлий слід не тільки в його пам'яті, але і в його душі [24, с. 70].

Такі методи організації навчання сприяють виробленню у майбутніх фахівців гуманістичних поглядів на життя, прагнення усвідомити цінність людського життя і потребу в тому, щоб навчитись правильних способів допомогти усвідомити це тим, хто зустрічався із такими проблемами у реальному житті, а також слугують формуванню у студентів таких моральних рис, як доброта, великодушність, толерантність, справедливість, милосердя. Це, безумовно, є міцним підґрунтям для спонукання студента до формування професійних умінь.

Оволодіння морально-гуманістичними цінностями створює сприятливе середовище для входження у професію, для усвідомлення себе в ній духовно і практично вільною індивідуальністю.

Одним із аспектів виховної роботи з формування властивостей особистості є включення студентів у моральну

діяльність. Студенти постійно стають учасниками благодійних акцій: «Почуй мене», «Не будь байдужим», «Повір у себе», а також організаторами заходів на рівні групи, інституту, міста. Фестиваль «Ми різні – ми рівні», «Не продавайся, молодь», «День боротьби з насиллям», «Молодь проти Сніду», «Скажи наркотикам: Ні!». Тут вони мають можливість розумом і серцем доторкнутись до дитячих трагедій, виразити власне ставлення до скаліченої людської долі, проявити співчуття, прийти на допомогу. Організатори акції мали на меті формування комунікативних умінь, які характеризуються високим рівнем комунікабельності, вміння співвіднести свої можливості із особливостями справ, рівнем їхньої складності, умовами їхнього проведення. Так формується самостійність, організованість, наполегливість, відповідальність. Організатори таких заходів навчаються взаємодіяти із різними громадськими організаціями, об'єднаннями, установами, і, як результат, студенти набувають умінь, що дозволяють успішно організовувати освітню та операційно-орієнтовану діяльність. Тут є всі умови для забезпечення трансляції соціальних знань у процес соціально-педагогічної діяльності.

Важливим напрямом роботи соціальних педагогів/соціальних працівників є волонтерський рух, до участі в якому залучають студентів – майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників з першого року навчання у вищому навчальному закладі. Волонтерський рух – важлива умова формування морально-гуманістичних цінностей особистості майбутнього фахівця. Добровільно, за покликом серця студенти безоплатно надають допомогу та послуги інвалідам, хворим людям, які опинились у складній життєвій ситуації.

Волонтерів залучають до тієї роботи, що ніколи не буде оплачуватись, проте є дуже важливою. Наприклад, відвідування хворих у лікарні, доставка продуктів людям похилого віку, які вже не можуть вийти з дому. Виконання завдань, пов'язаних із організацією масових заходів (участь в олімпіадах, святах перед Різдом тощо). Робота з безнадійно хворими людьми, індивідуальна терапія з дитиною-інвалідом, робота з дітьми в патологічних умовах.

Формуванню рис благородної, гуманної, доброзичливої,

добропорядної емпатійної особистості сприяє метод прикладу. Ми визначили кращих соціальних педагогів/соціальних працівників як наставників у період практики, знайомили студентів із досвідом роботи. Вони демонстрували свій досвід, розглядаючи конкретні приклади із практики роботи, власним прикладом показували самовідданість справі, альтруїзм, великодушність, прагнення допомогти нужденному. Соціальні педагоги робили акцент на тому, що поштовхом до удосконалення професійних умінь є, насамперед, сформовані гуманні мотиви. У цьому – особливість соціально-педагогічної роботи. Ще один важливий метод, який використовували у роботі для формування морально-гуманістичних рис, – це переконання. Тут необхідно навести аргументи, факти і приклади, які б переконували в тому, що морально-гуманістичний компонент – це частинка майбутньої професії соціального педагога/соціального працівника. Адже з перших днів роботи в установі він зіткнеться із чимось нелегкою життєвою ситуацією, яку з черствим серцем, байдужістю не відчуєш, не проживеш.

Результати розвитку моральних рис особистості ми можемо побачити на захисті педагогічної практики, де студенти демонструють творчі роботи, захищають проекти, у яких відчувається щире співчуття до людських проблем, прагнення змінити їхнє життя на краще. А щоб це можна було зробити, необхідно бути гарним фахівцем, а отже, удосконалювати професійні вміння.

Покликаючись на положення висвітлені вище ми можемо зробити такі **узагальнення**:

У структурі педагогічної практики простежуємо структуру поетапного засвоєння діяльності.

Мета педагогічної практики має визначатись за її видами і передбачати формування загальнопедагогічних та спеціальних умінь.

Зміст педагогічної практики повинен відображати і забезпечувати засвоєння майбутніми фахівцями компонентів діяльності соціального педагога/соціального працівника.

Організаційно-методичне забезпечення має бути спрямоване на створення оптимального суб'єкт-суб'єктного

середовища (вільний вибір установи для проходження студентом практики; поєднання теоретичних знань та практичних умінь, здобутих в аудиторії з реаліями практики; співробітництво всіх учасників практичної підготовки – координатора практики, викладача ЗВО – керівника, студента, працівника соціальної установи – наставника; використання різних форм навчання студентів – індивідуальної, групової).

Висновки

Підготовка висококваліфікованих фахівців із соціальної педагогіки та соціальної роботи, здатних на високому рівні оволодіти теоретичними і практичними основами, може мати позитивне довготривале значення лише за умови організації відповідного виховного середовища ще у стінах ЗВО, подальшого забезпечення власного професійного зростання протягом життя. Актуальність цього завдання зумовлена певними обставинами: наявний рівень підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників не повною мірою відповідає сучасним вимогам; на відміну від навчальної роботи, яка організовано здійснюється в навчальних установах, за окремими винятками, супроводжується негативними факторами соціального середовища, неорганізованого дозвілля, недостатньою увагою з боку батьків, що провокує масові правопорушення неповнолітніх, раннє прилучення до алкоголю, наркотиків тощо. Це становить серйозну соціально-педагогічну проблему.

На часі існує велика кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень із питань підготовки соціальних фахівців, але відсутні спеціальні роботи, які були б присвячені формуванню професійних умінь соціального педагога/ соціального працівника під час проходження педагогічної практики – періоду формування організаторських, комунікативних, діагностичних, прогностичних, рефлексивних, попереджувально-профілактичних умінь і навичок соціального педагога/соціального працівника.

З'ясовано сутність та зміст умінь з позицій компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього соціального педагога/ соціального працівника,

що забезпечує переорієнтацію професійної школи на засвоєння цілісного соціально-культурного досвіду, де пріоритетним є уміння поновлювати оперативну частину, не обмежуючись суто знанневим компонентом.

Професійні вміння визначаємо як сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи виконання складних комплексних дій, спрямованих на реалізацію функцій діяльності соціального педагога/соціального працівника. Їх потрібно розглядати як динамічне утворення, що перебуває у постійному розвитку і не зводиться лише до онтогенетичного, а й до повсякденного функціонування в роботі з людьми, що мають життєві проблеми. При цьому структура професійних умінь залишається стабільною і включає єдність двох груп – загальнопедагогічних (когнітивних, комунікативних, організаторських, прогностичних, діагностичних, рефлексивних, саморегуляції) та спеціальних (охоронно-захисних, попереджувально-профілактичних, корекційно-реабілітаційних, соціально-терапевтичних). Функціональні компоненти соціально-педагогічної діяльності відображають їхню змістову сторону.

Аналіз стану проблеми формування професійних умінь дозволив виявити тенденцію переходу на творчий рівень навчання із збереженням орієнтації на державні стандарти одержання професійної освіти уможливив обґрунтування поділу на початковий, задовільний, достатній та оптимальний рівні сформованості професійних умінь майбутніх фахівців. В основу цього поділу було покладено такі критерії: оперування студентом соціально-педагогічними, психологічними термінами і знаннями з методики навчання і виховання, здатність застосувати їх у практичній сфері; сформованість мотивів у процесі оволодіння професійними вміннями, оцінка та самооцінка професійної діяльності студента.

Проаналізовано теоретичні підходи до визначення ролі, місця і змісту педагогічної практики у процесі формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів/соціальних працівників.

Виявлено, що педагогічна практика як форма навчання є

провідною у процесі систематизації, закріплення та використання соціально-педагогічних, психологічних знань у практичній діяльності, а також під час формування професійних умінь. Успіх навчання студентів протягом педагогічної практики залежить від чітко опрацьованого цільового, змістового та організаційно-методичного забезпечення.

Визначено адекватні педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики: послідовне та цілісне засвоєння компонентів процесуальної і видової структур діяльності майбутнього соціального педагога; поетапна реалізація моделі розв'язання соціально-педагогічних проблем; актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки; оптимізація розвитку морально-гуманістичних якостей майбутнього соціального педагога.

Список використаних джерел

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [для пед. спец. высш. учеб. заведений]*. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Атанов Г. А. *Деятельностный подход в обучении*. Донецьк: «ЕАИ-Пресс», 2001. 160 с.
3. Василевська-Скупа Л. П. *Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінниця, 2007. 244 с.*
4. Выготский Л. С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 1991. 479 с.
5. Гальперин П. Я. *Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий*. Москва: 1971. 272 с.
6. Гришин Э. А. *Теория и практика профессионально-этической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Москва, 1981. 342 с.*
7. Засобина Г. А. *Особенности формирования у студентов*

профессиональных учений в конструировании учебной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Львів, 1971. 194 с.

8. Зимняя А. И. Педагогическая психология: Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.

9. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии: Москва: АСТ, 2000. 896 с.

10. Ілліна О. В. Формування професійних умінь майбутніх учителів у процесі моделювання організаційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомирський державний педагогічний університет ім. І. Франка. Житомир, 2004. 217 с.

11. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбут. вчителів 6-е вид. / Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2008. 80 с.

12. Ковальчук Г. О. Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1999. 220 с.

13. Ковальчук І. І. Формування у майбутнього учителя умінь проектувати виховну діяльність: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Житомир, 1998. 185 с.

14. Копіца О. І. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровоград, 2008. 20 с.

15. Кузьмина Н. В. Очерки психологи труда учителя. Львів, 1967. С. 54–62.

16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

17. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. Москва: Смысл; КДУ, 2005. 425 с.

18. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.

19. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності). Навч. посібник. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 168 с.

20. Микитенко Н. Особливості практичної підготовки соціальних працівників в університетах Канади. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2005. № 2. С. 182–194.

21. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений. Москва: Педагогика, 1975. 300 с.

22. Миценко Д. В. Формування педагогічних умінь майбутніх офіцерів-радіоінженерів у процесі підготовки до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницький, 2007. 20 с.

23. Мишковська Д. Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Чернівці, 1999. 322 с.

24. Педагогические технологии / Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Кукушин В. С. и др.; под ред. В. С. Кукушина. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: 2004. 336 с. (Серия «Педагогическое образование»).

25. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2002. 20 с.

26. Платонов К. П. К проблеме человеческой деятельности. Москва: Наука, 1989. 354 с.

27. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: монографія. Київ: ПППО АПН України, 1998. 160 с.

28. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

29. Сироткіна Ж. Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Київ, 2006. 22 с.

30. Слостенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, под ред. В. А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

31. Слостёнин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности. *Научные труды*. Москва: МПГУ, 1995. С. 2–12. (Серия Психолого-педагогические науки).

32. Соціальна робота: практична підготовка студентів на освітньо-кваліфікаційному рівні « бакалавр»: навч. посіб. для

студ. вищ. навч. закл. Львів: Вид-во Нац. університету «Львівська політехніка», 2007. 164 с.

33. Социальная педагогика: курс лекцій. Москва: Владос, 2000. 416 с.

34. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. та ін.; за ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. Київ: ДЦСССМ, 2004. 256 с.

35. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. Ярославль, 1976. 132 с.

36. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблем развития мышления. *Советская педагогика*. 1967. С. 28–32.

37. Теорії і методи соціальної роботи: підруч. для учнів проф.-техн. навч. закл. / Семигіна Т. В., Мигович І. І., Грига І. М. та ін.; за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Мигович. Київ: Академвидав, 2005. 328 с. (Серія «Альма-матер»).

38. Глумачний словник психологічних термінів в українській мові: словник / уклад. В. Й. Бродовська та ін. 2-ге вид. Київ: ВД «Професіонал», 2005. 224 с.

39. Холковська І. Л. Технологія діяльності соціального педагога: практикум. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 272 с.

40. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2008. 43 с. укр.

41. Яровой В. И. Формирование педагогических умений у будущих инженеров-педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев, 1988. 23 с.

РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ: ЕКСПЛІКАЦІЯ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Юрій Бриндіков

У розділі висвітлено детермінанти потрапляння військовослужбовців-учасників бойових дій до кризових ситуацій, що призводять до негативних наслідків, таких як посттравматичні стресові розлади, локалізація та знищення яких можливі за умов здійснення реабілітаційної діяльності фахівцями соціальної сфери. Проаналізовано наукові напрацювання зарубіжних та вітчизняних фахівців реабілітаційної сфери. Окреслено зміст та сутність поняття «реабілітація», ототожнено з реадaptaцією, «принципом нормалізації» та абілітацією. Доведено, що соціальна реабілітація в концентрованому вигляді включає всі аспекти реабілітації та є комплексною, багаторівневою, динамічною системою взаємопов'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, дієздатності, здоров'ї, що обумовлює необхідність обов'язкового її включення у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Висвітлено підходи, методологічні та організаційні принципи соціальної реабілітації комбатантів. Представлено методичний інструментарій соціальної реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій.

2.1. Теоретико-методологічні засади соціальної реабілітації військовослужбовців

Погіршення сучасного стану українців зумовлено впливом чималої кількості факторів, серед яких можна виділити демографічну кризу, негарзди соціально-економічної сфери, низький рівень духовної сфери, політичну нестабільність. Перелік факторів впливу доповнюють соціальні катастрофи, зокрема, військові конфлікти, що характеризуються деструктивним впливом. Військові дії на східних рубежах

Батьківщини демонструють надзвичайну важкість ситуації, перебування в якій деформує психіку людини, викликає зміни в життєдіяльності й поведінці особистості.

Професійна діяльність військовослужбовців відрізняється від інших категорій праці постійною нервово-психічною та емоційною напругою, обумовленою як змістом, так і умовами роботи. Військовослужбовці –представники стресогенної професії, для більшості з них гостро стоїть питання збереження і відновлення здоров'я. Згідно офіційних даних [16], в зоні АТО воювали близько 15000 українців. Вітчизняні психіатри прогнозують щонайменше у 20 % військовослужбовців діагностування хронічного посттравматичного стресового розладу, так званого «синдрому АТО».

Учасники бойових дій, не усвідомлюючи цього, переживають ситуацію емоційного стресу протягом тривалого часу. Відчуття болю, розчарування, роздратування й агресії продовжують їх супроводжувати навіть після завершення військових дій. Деякі з них можуть справитися з цими проблемами самостійно, іншим необхідна кваліфікована допомога та підтримка.

Військовослужбовці ЗСУ, які приймали участь у бойових діях, вимагають підвищеної соціальної уваги, організації системи реабілітації, яка б передбачала повернення особистості до суспільно-корисної діяльності, формування позитивного відношення до життя.

Низка програм, заходів та служб, спрямовані на досягнення соціальних цілей. Система чинного законодавства спрямована на регулювання соціального захисту та відновлення учасників бойових дій [35]: Закони України «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту», «Про збройні сили України», «Про національну гвардію України», «Про боротьбу з тероризмом», «Про військовий обов'язок та військову службу», «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей», «Про оздоровлення та відпочинок дітей» (з відповідними змінами щодо оздоровлення дітей учасників АТО), «Про охорону дитинства», «Про вищу освіту» (дані закони гарантують державну цільову підтримку для здобуття професійно-

технічної та вищої освіти в державних та комунальних навчальних закладах дітям учасників бойових дій, учасникам антитерористичної операції), «Про поліпшення матеріального становища учасників бойових дій та інвалідів війни», «Про статус ветеранів військової служби, ветеранів органів внутрішніх справ і деяких інших осіб та їх соціальний захист», «Про державні гарантії соціального захисту військовослужбовців, які звільняються зі служби у зв'язку з реформуванням Збройних сил України, та членів їх сімей», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Зазначені законодавчі акти спрямовані на оптимізацію подальшої інтеграції у соціум, через посередництво отримання прав на медичну допомогу (безкоштовно або на пільгових умовах) та медичну реабілітацію, на освіту, соціально-побутове обслуговування, матеріальне забезпечення, санаторно-курортне лікування, транспортне обслуговування, створення громадських об'єднань, забезпечення безперешкодного доступу до об'єктів соціальної інфраструктури тощо.

Останнім часом спостерігається інтенсивне впровадження нових методів і технологій діагностики, лікування, корекції та профілактики стресових впливів у систему реабілітації військовослужбовців.

Чимала плеяда науковців розглядала загальні підходи до реабілітації (Л. Вакуленко, Т. Добровольська, І. Мисула, М. Фролов, С. Харченко, Л. Яковлева та інші). Психологічні чинники впливу бойових дій на стан особового складу проаналізовані у дослідженнях українських науковців О. Бойка, А. Бородія, В. Крайнюка, Є. Литвиновського, О. Макаревича, А. Романишина. Правові аспекти у сфері реабілітації інвалідів були предметом дослідження у наукових працях В. Андреева, Я. Безуглої, Н. Болотіної, А. Єгорова, П. Пилипенка, Л. Шумної. Різні аспекти реабілітаційної роботи з військовослужбовцями розглядали як вітчизняні (В. Алещенко, В. Лесков, М. Маслова, Н. Пономаренко, О. Савченко, О. Хміляр, О. Шекера), так і зарубіжні дослідники, зокрема, Н. Алаликіна вивчала ефективність психолого-акмеологічної реабілітації військовослужбовців;

С. Беловодова досліджувала методи поведінкової психотерапії в медико-психологічній реабілітації військовослужбовців; В. Березовець аналізував соціально-психологічну реабілітацію ветеранів бойових дій; А. Бурлак досліджував можливості ігрових технологій як засобу соціокультурної реабілітації військовослужбовців; А. Денисов зосереджував увагу на соціальній реабілітації російських військовослужбовців-учасників військових конфліктів. Разом із тим, соціально-педагогічні аспекти реабілітації військовослужбовців, які були учасниками бойових дій, незважаючи на збільшення теоретико-прикладних досліджень з даної проблеми, розроблена недостатньо.

Аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми організації та проведення реабілітаційної діяльності військовослужбовців-учасників бойових дій допоміг виявити прогалини в діяльності фахівців реабілітаційних центрів, часто неузгодженої діяльності мультидисциплінарної команди, недостатньої кількості форм, методів, технологій, необхідного інструментарію, що й стало передумовою дослідження вітчизняних та зарубіжних теоретико-прикладних надбань, направлених на підготовку професійно компетентних у реабілітаційній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Перш за все, вважаємо за необхідне уточнити низку понять для розуміння змісту «реабілітації військовослужбовців», адже на часі не існує єдиного загальноприйнятого визначення «реабілітації». Вказане поняття було введено в науковий обіг в кінці XIX століття і стосувалось виключно медичної галузі та пояснювалось як медико-соціальне відновлення на основі будь-якої діяльності.

Термін «реабілітація» отримав міжнародне визнання після першої світової війни, переконані зарубіжні дослідники [2; 8; 25]. Саме тоді з'явилося багато інвалідів війни, для яких відкривались спеціальні госпіталі, де широко використовувалися різні методи відновлювального лікування.

Поступово, у міру поглиблення знань про людину, поняття «реабілітація» стали активно використовувати в інших сферах, зокрема, в психології, педагогіці, соціології тощо. Так,

у юридичному контексті поняття «реабілітація» передбачає повне відновлення правового становища особистості; у соціально-економічному розумінні – комплекс заходів, спрямованих на відновлення (компенсацію) порушених функцій організму і працездатності хворих та інвалідів [6]. У психіатрії реабілітація є складним і багатоетапним процесом, що дає змогу сформувати у пацієнта активне ставлення до розладів здоров'я з поступовим відновленням позитивного ставлення до сім'ї та суспільства загалом. Система реадaptaційних і реабілітаційних заходів передбачає методи трудової терапії, психосоціального, психотерапевтичного і фармакотерапевтичного впливу, оздоровлення мікросоціального середовища (зняття в свідомості здорових людей приреченості та безнадійності при душевному захворюванні близької людини), налагодження взаємин «хворого» з оточуючими, насамперед, з членами сім'ї.

Формування термінологічної бази поняття «реабілітація» бере початок в країнах Західної Європи. Так, у Франції прийнято поняття «readaptation», в основі якого покладено уявлення про відновлення пристосованості на зміненому хворобою рівні. У Данії та Швеції прийнятий термін «принцип нормалізації» («principle of normalization»), що зближується з поняттям «абілітація» («habilitation» – надання можливостей) і застосовується щодо осіб, які страждають з раннього віку будь-яким фізичним або психічним дефектом [7, с. 21].

Вважаємо за необхідне зазначити, що термін «реабілітація» досить часто зазнавав певних трансформацій, пов'язаних з історичним контекстом. Різні види реабілітації активно розвивалися під час Першої світової війни. Тисячі травмованих і покалічених воїнів отримували відновлювальне лікування і реконструктивну допомогу. Вперше поняття «реабілітація» було введено у 1903 році Францом Йозефом Раттером фон Бусом у книзі «Система загального піклування над бідними», де він зосередив увагу на благодійній діяльності.

У 1922 році в США Міжнародне товариство по догляду за дітьми-каліками вперше у світі взяло на себе розробку найбільш важливих питань реабілітації [24]. Медичне

тлумачення термін «реабілітація» отримав у 1946 році у Вашингтоні на нараді з питань реабілітації хворих на туберкульоз, на якій сутність реабілітації вбачали у відновленні фізичних і духовних сил потерпілого, а також його професійних навичок [13].

Згідно з визначенням Міжнародної організації праці, під реабілітацією розуміється відновлення здоров'я осіб з обмеженими фізичними або психічними можливостями з метою досягнення максимальної повноцінності з фізичної, психічної, соціальної та професійної точок зору. При цьому характер травми або характер захворювання хворого, як правило, не мають значення. Особи з дефектами розвитку, травмами, тривалими захворюваннями неврологічного, терапевтичного, психічного або будь-якого іншого характеру, а також особи, які брали участь у бойових діях як всередині країни, так і за її межами, потребують реабілітації. На засіданні комітету експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) по реабілітації в 1968 році було вирішено, що під реабілітацією варто розуміти «...комбіноване застосування медичних, соціальних, навчальних і професійних заходів з метою досягнення й використання потребуючого контингенту своїх максимальних функціональних можливостей» [8, с. 49-50]. Окрім цього реабілітацію розглядають як процес, метою якого є попередження розвитку інвалідності, якій можна запобігти в період лікування захворювання, допомогу інвалідам у досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності, на яку вони придатні в рамках існуючого захворювання або тілесної недуги [5].

Загалом, сучасні зарубіжні дослідники [12; 25, с. 30] розглядають реабілітацію як «... сукупність різних впливів і заходів, спрямованих на максимально швидке і повноцінне відновлення відхилень, що виникли з різних причин, серед яких на одному з перших місць знаходиться фізична ущербність». Ядром цього процесу є підтримка і розвиток у людини самоповаги і віри в свої сили, формування навичок самостійного вирішення життєвих проблем.

Нам імпонує визначення, яке задекларовано у

дисертаційному дослідженні А. Бурлак [4], де реабілітація розглядається як наука і мистецтво відновлення особистості до рівня її соціальної активності. В. Мясищев розумів реабілітацію як перебудову системи відносин особистості й пристосування його до цих важливих сторін життєдіяльності [26]. Як зазначав М. Кабанов, реабілітація – це система різних заходів, спрямованих на запобігання розвитку патологічних процесів, що призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, а також на раннє й ефективне повернення людини в суспільство, до суспільно корисної праці. Актуальним є підхід науковців, які розглядають реабілітацію як систему державних соціально-економічних, медичних, професійних, педагогічних, психологічних та інших заходів, спрямованих на попередження тимчасової або стійкої втрати працездатності і на якнайшвидше повернення хворих та інвалідів до суспільно корисної праці [27].

Р. Овчарова тлумачила реабілітацію як комплексну, багаторівневу, етапну і динамічну систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності, що містить профілактику і корекцію відхилень [28]. Російські дослідники О. Трошін, Є. Жуліна та В. Кудрявцева вважають реабілітацію комплексом заходів, що допомагають людям з фізичними вадами і хронічними захворюваннями адаптуватися до вимог навчання, професійного та суспільного життя.

Доволі цікавим є визначення реабілітації, яке запропоноване О. Берецькою. Вчена трактувала її як «... комплексну, багаторівневу, етапну і динамічну систему взаємопов'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності як у власних очах, так і перед обличчям оточуючих, з метою максимально повної реалізації її індивідуальних можливостей» [3, с. 9]. Досліджуючи особливості реабілітації старших вікових груп, О. Берецька прийшла до висновку, що її суть полягає в тому, щоб повернути людині віру в себе та свої сили, надати їй відчуття повноцінності особистості, яка повинна і може максимально реалізовувати свої фізичні та духовні потенції, реалізовувати свої прагнення, здатна знаходити нові джерела

самовдосконалення та саморозвитку.

У найзагальнішому контексті метою реабілітації в сучасних умовах дослідниця визначила забезпечення людям можливості самореалізації, допомоги у виявленні, розкритті, розвитку здібностей, створення умов для вільного розширення та закріплення різноманітних соціальних контактів, при одночасній підтримці процесу збереження, розвитку, можливої корекції соціального, культурного, духовного, біологічного життя.

Дещо по-іншому визначає кінцеву мету реабілітації інвалідів Г. Дремова, яка наголошує, що це соціальна інтеграція, активна участь в основних напрямках життєдіяльності суспільства, «включеність» до соціальних структур, призначених для здорових і пов'язаних з різними сферами життєдіяльності людини – навчальної, професійної тощо [9].

Реабілітація військовослужбовців у розумінні Я. Радиш і О. Соколової – це «... система медичних, психологічних і професійних заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, які призводять до втрати працездатності; ефективно і раннє повернення військовослужбовців до професійної діяльності» [32, с. 104].

Зазначимо, що сучасні науковці тісно пов'язують реабілітацію із соціальним контекстом, де соціальна реабілітація – це система заходів, що має на меті якнайшвидше і найбільш повне відновлення здатності до соціального функціонування людей з особливими потребами, інвалідів та інших уразливих категорій населення [38, с. 61]. Метою соціальної реабілітації військовослужбовців є відновлення здоров'я, працездатності та соціального статусу, досягнення ними матеріальної та соціальної незалежності.

Таким чином, маємо усі підстави стверджувати, що соціальна реабілітація в концентрованому вигляді включає всі аспекти реабілітації, являючись складним багатограним поняттям, що буквально означає «відновлення». Саме тому зосередимо увагу на наступних аспектах:

- юридичному, що передбачає відновлення доброго імені та юридичних прав в силу скасування раніше визнаної провини;

- психологічному, який має на меті відновлення втрачених здібностей особистості як прояв її «пластичності»;

- соціальному, що зосереджений на відновленні втрачених функцій та зв'язків із середовищем життєзабезпечення;

- медичному, що дає змогу запобігти інвалідності за рахунок відновлення порушених функцій організму і працездатності [7];

- педагогічному, що сприяє відновленню духовно-морального розвитку, гармонійності і цілісності особистості;

- соціономічному, направленому на відновлення втрачених соціальних функцій і зв'язків клієнта із середовищем життєзабезпечення [13].

Для цілковитого розуміння сутності реабілітаційної діяльності, насамперед, необхідно проаналізувати наукові підходи, що розглядають зміст, структуру й особливості поняття «реабілітація». На основі узагальнення напрацювань фахівців [2; 20; 30; 31; 34] було виокремлено десять найбільш вагомих підходів до організації реабілітаційної діяльності.

Зокрема, акмеологічний підхід передбачає реабілітацію, пов'язану з процесами професійного та особистого розвитку комбатанта. Медичний підхід спрямований на відновлення соматичного здоров'я і працездатності людини. Загально-психологічний розглядає реабілітацію як відновлення психічної рівноваги комплексу психічних реакцій, адекватних вимогам навколишнього середовища. Компенсаційний – надання допомоги клієнтам у виділенні компенсацій, надання різного роду пільг. Комплексний підхід передбачає перетворення клієнтів на суб'єктів соціальної реабілітації, які приймають участь у власному відновленні. Системний стверджує, що система медичної реабілітації військовослужбовців є емпірична, штучна (створена людиною), відкрита, постійна, динамічна соціальна система, є підсистемою системи медичної допомоги. Міждисциплінарний підхід передбачає співпрацю та колективну роботу команди фахівців різних галузей. Мультидисциплінарний дає змогу цілісно вирішувати комплекс медичних, соціальних, психологічних, педагогічних, юридичних проблем клієнтів та ґрунтується на командній співпраці соціальних працівників,

медиків, психологів, волонтерів. Соціально-психологічний підхід пояснює реабілітацію як відновлення системи взаємин клієнта, який проходить реабілітацію, його соціального середовища.

Необхідно брати до уваги те, що кожен із підходів має свою предметну сферу аналізу і наголошує на окремих структурних компонентах досліджуваного явища. Проведений аналіз літературних джерел дає підставу встановити, що серед підходів реабілітаційної діяльності найефективнішими є комплексний та акмеологічний підходи.

Комплексний підхід до соціальної реабілітації не виключає необхідності використання механізмів соціальної захисту в процесі здійснення соціальної реабілітації, але в той же час, передбачає перетворення клієнтів з категорії «соціальних утриманців» – об'єкта, який отримує пільги, компенсації, привілеї, на суб'єкт соціальної реабілітації, який приймає участь у власній ресоціалізації. Підвищення їх соціальної активності розглядається як показник ефективності реабілітації.

У найбільш загальному контексті, комплексний підхід, представляє напрям соціальної політики, що пов'язаний з відновленням духовного, економічного, культурного, психологічного, професійного потенціалу, фізичного здоров'я, реінтеграцію особи в соціальну життєдіяльність. Він спрямований на відновлення сенсу, який був загубленим внаслідок перебування їх у стресовому стані. Перевагу комплексного підходу вбачаємо в тому, що він дає змогу використовувати всі можливості та механізми для оптимізації реабілітаційного процесу на державному і місцевому рівні.

Цей підхід реабілітації спрямований на адаптацію заходів реабілітаційної політики до місцевих умов; участь органів місцевого самоврядування в координації реабілітаційної політики на державному рівні, вибір пріоритетних напрямів і механізмів реабілітаційної політики, розробку та реалізацію реабілітаційних програм, забезпечення економічних, правових, організаційно-управлінських умов реалізації реабілітаційної політики.

З'ясовано, що інвестування заходів, які забезпечують і

стимулюють соціальну активність клієнтів, а також надання пілг повинно бути спрямоване не тільки для особистого споживання, а й заради відродження їх соціального, соціально-економічного, психологічного та духовного статусу й потенціалу, у тому числі їх навчання та підтримки підприємництва, що є найбільш конструктивними умовами ефективної довгострокової комплексної реабілітації клієнтів, які звернулися за допомогою. Вважаємо, що перспективність такого напрямку інвестування очевидна, оскільки, по-перше, зі стратегічних міркувань воно дає поштовх і забезпечує розвиток реабілітаційної політики на місцях, при цьому органи соціальної реабілітації не будуть так залежати від зовнішніх інвесторів (спонсорів). По-друге, інвестування активності людського фактора виправдано з тактичних міркувань, оскільки в умовах дефіциту бюджету більш ефективним є вкладення ресурсів у людину для поліпшення здоров'я, забезпечення повноцінної релаксації, підвищення професіоналізму, підтримки творчих ініціатив, відродження господарської діяльності тощо.

По-іншому представляє комплексний підхід до медико-психологічної реабілітації Л. Литвиненко [20], до якого він відносить навчання (психоедукацію), кризове консультування, індивідуальну психотерапію (до 8 сесій), групову психотерапію (до 5 сесій, в одній групі може бути присутніми не більше 10 осіб, тривалість групової роботи – 1,5-2 години), релаксаційні методи із засвоєнням елементів аутогенного тренування, метод ТОМАТІС (нейросенсорна стимуляція).

Було з'ясовано, що до медичної складової повинні входити: фізіотерапія (бальнеотерапія, рефлексотерапія, масаж, кисневий коктейль, магнітолазер, електропроцедури, пресотерапія, ударно-хвильова терапія, озокерит) та фармакотерапія (лікування психоневрологічних порушень – седативні препарати, антидепресанти, снодійні тощо), лікування супутньої соматичної патології (судинні, вітамінні, гастроентерологічні, нейротрофічні тощо). Психофармакологічна терапія спрямована на зниження рівня ажитації, імпульсивності, агресивності, депресії та нормалізацію сну. Задля реалізації такої багатокомпонентної

моделі лікувально-реабілітаційних заходів необхідні злагоджені зусилля команди фахівців різного профілю.

У нашому розумінні, комплексний підхід під час організації соціальної реабілітаційної діяльності означає системне бачення нормальних і симптоматичних процесів, які відбуваються з особою; підборі системи методів (психокоректувальних і психотерапевтичних), за допомогою яких стає можливим послідовне й ефективне опрацювання деструктивних емоційних станів. Окрім цього, комплексний підхід передбачає послідовну реалізацію змістових етапів реабілітації: відновлення відчуття безпеки; зміцнення природніх психологічних ресурсів; відреагування негативних переживань, викликаних психотравмувальними чинниками; адаптація до нових умов середовища; підтримка зі сторони близьких, друзів для зміцнення позитивних зрушень у психоемоційному стані людини.

Обґрунтуємо вибір акмеологічного підходу як вагомого під час організації реабілітаційної діяльності. Насамперед, взято до уваги думку провідних науковців стосовно того, що акмеологія націлена на пошук практичних механізмів удосконалення особистості та передбачає надання практичної допомоги в досягненні нею вершини фізичного, духовного, морального і професійного розвитку. На основі комплексного дослідження С. Пальчевський [29, с. 9] сформулював основне завдання акмеології, яке полягає у дослідженні та аналізі закономірностей розвитку дорослої людини як індивіда (складного живого організму), особистості (ядром якої виступають відношення людини до різних сторін об'єктивної дійсності), суб'єкту діяльності (фахівця-професіонала); а також закономірності досягнення у цьому розвитку найбільш високого оптимального рівня. У процесі дослідження встановлено, що саме акмеологія, у повній мірі може сприяти активному процесу реабілітації. У посібнику В. Ільїна та С. Пожарського зазначено, що акмеологічний підхід передбачає цілеспрямоване використання позицій удосконалення та налагодження гармонії в особистісному розвитку людини. Як стверджують А. Деркач і В. Зазикін, цей підхід доцільно розглядати у якості базисної категорії, «... яка

описує сукупність принципів, прийомів і методів, що дозволяють вирішити акмеологічні завдання та проблеми» [1, с. 226]. Додатковим аргументом на користь доцільності запровадження акмеологічного підходу в процес реабілітаційної діяльності є той факт, що він є практико орієнтованим, а тому матиме суттєвий позитивний ефект для стимулювання клієнтів до досягнення ними найвищих вершин розвитку та допоможе у досягненні професіоналізму фахової компетентності, а також сприятиме прогресивному розвитку здатності до самореалізації.

На основі акмеологічного підходу реабілітаційну діяльність розглядаємо як процес досягнення максимально можливого для кожного клієнта, що звернувся за реабілітаційною допомогою, розвитку особистісної досконалості й професійної майстерності. З цієї точки зору, основна мета застосування акмеологічного підходу полягає у формуванні в клієнтів практичних умінь самостійно вирішувати широкий спектр особистісних проблем. Наукові інтереси фахівців реабілітології у контексті акмеологічного підходу стосуються таких проблем, як:

- дослідження взаємозв'язків між вдосконаленням мікрохарактеристик клієнтів (індивід – особистість – суб'єкт діяльності) на основі створення максимально сприятливих умов для досягнення особистісних вершин під час реабілітації;

- розробка практичних алгоритмів і технологій продуктивної реабілітації клієнтів через стимулювання механізмів самовизначення, самоосвіти, самовиховання та самовдосконалення;

- впровадження акмеологічного супроводу реабілітації.

У процесі вивчення практичних аспектів впровадження акмеологічного підходу ми дійшли до розуміння того, що реабілітація повинна бути організована таким чином, щоб сприяти максимальному розвитку особистості кожного клієнта, а також бути націленою на формування його «акме», що передбачає належний рівень сформованості особистісної компетентності у розв'язанні тих соціальних проблем, з якими вони на даний момент часу справлятися не можуть. У контексті акмеологічного підходу необхідно запровадити

осмислений пошук ефективних шляхів організації реабілітації. На основі акмеологічного підходу реабілітацію розглядаємо як процес досягнення кожним клієнтом максимально можливого рівня відновлення тих втрачених функцій, які стоять на заваді адекватної життєдіяльності. Ми погоджуємося із твердженням В. Федорова у тому, що акме є «... семіотичним, символічно-образним багатofункціональним феноменом, сюжетом якого є історія професійного становлення» [33, с. 33].

На основі аналізу наукових напрацювань українських фахівців С. Пальчевського, В. Федорова та В. Швидкого у практичному аспекті акмеологічний підхід під час реабілітаційної діяльності повинен реалізовуватися у такій послідовності: системне проектування акмеологічного середовища у реабілітаційному закладі, яке б стимулювало у клієнтів внутрішнє прагнення до успіху; запровадження інноваційних технологій у реабілітаційну діяльність, які мають в своїй основі технології забезпечення успіху у самовдосконаленні; впровадження інноваційних форм та методів у роботі реабілітологів, які базуються на акме-мотивації та акме-підтримці; системний аналіз результатів реабілітаційної діяльності та внесення коректив.

Підсумовуючи, зробимо наголос на тому, що з точки зору акмеологічного підходу до реабілітації необхідність адаптації клієнтів до нового соціального середовища викликає потребу в реадаптації та переадаптації. Ці процеси відбуваються під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів, одним із яких є соціально-психологічна реабілітація як система медико-психологічних, педагогічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію або компенсацію порушених психічних функцій, станів особистісного і соціального статусу людей, які звернулися за реабілітаційною допомогою.

Враховуючи різноманітність підходів реабілітації, її умовно можна розподілити на так звані види або аспекти – медичний, фізичний, психологічний, педагогічний, професійний. Кожен з них має свої методологічні засади, до яких відносять принципи, етапи здійснення, умови реалізації, технологію проведення тощо.

Представимо загальні наукові бачення науковців стосовно

виокремлення принципів різних видів реабілітаційної діяльності. Зокрема, у якості основних принципів психологічної реабілітації А. Денисов [8] розглядала її максимальну наближеність до військової ланки, невідкладність, якомога ранній початок реабілітаційних заходів, відразу після виявлення психічних розладів, єдність психосоціальних і фізіологічних методів впливу (єдність реабілітації та лікування). У цьому ж відношенні дослідник зазначає її поетапність, ступінчастість, послідовність і наступність. Різноманітні впливи (зусилля, заходи), в тому числі і психосоціальні, що здійснюються в певних дозах, з поступовим (ступінчастим) переходом від одного до іншого, від однієї форми організації допомоги до іншої. Різноплановість реабілітаційних заходів, спрямованих на різні сфери життєдіяльності клієнта, визначає їх як складний процес, що об'єднує зусилля медичних працівників, психологів і самої особи.

Особливий погляд на виокремлення принципів психологічної реабілітації має Н. Алаликіна, яка вважала, що лише за умови дотримання комплексу принципів, можливо ефективно організувати психологічну реабілітацію та адаптацію. До найвагоміших принципів віднесено такі, як:

1) своєчасність (якомога ранній початок реабілітаційних заходів, одразу після виявлення психічних розладів);

2) єдність психосоціальних і фізіологічних методів впливу (поєднання реабілітації та лікування);

3) ступінчастість, послідовність і наступність реабілітаційних заходів. Будь-який вплив, у тому числі психосоціальний, здійснюється в певних дозах, з поступовим переходом від однієї форми організації допомоги до іншої;

4) універсальність (різноплановість) зусиль. Реабілітаційні заходи необхідно здійснювати у психологічній, професійній, сімейній, дозвіллевій і соціальній сферах;

5) партнерство, співпраця. Реабілітаційний вплив має відбуватися таким чином, щоб залучити клієнта, який отримав психічну травму, до відновлювального процесу;

6) індивідуалізація відновлювальних заходів. Відновлення психічної рівноваги окремого клієнта здійснюється з

урахуванням особливостей особистості, механізмів і динаміки його стану;

7) відповідність реабілітаційних заходів адаптаційним можливостям людини;

8) участь у реабілітаційному процесі місцевих органів, священників, медичних працівників, психологів, адаптаційних центрів;

9) систематичний контроль і своєчасна корекція реабілітаційної програми [2, с. 96-97].

У дослідженнях М. Крамника та А. Караяні [17; 18] акцентовано увагу на тому, що медико-психологічна реабілітація зосереджена на проведенні заходів медико-психологічної реабілітації постраждалих в екстремальних ситуаціях. Щодо принципів медико-психологічної реабілітації комбатантів з ознаками «бойової стресової реакції» (БСР), вони вперше були сформульовані Salmon в роки першої світової війни. Цими ознаками були наближеність, негайність, передбачуваність. Подальша розробка і доповнення принципів реабілітації клієнтів з ознаками реакції бойового стресу склали акронім (мнемоправило) BICEPS (Brevity – нетривалість, Immediacy – негайність, Centrality – централізованість, Expectancy – очікуваність, Proximity – наближеність, Simplicity – простота). Розглянемо їх детальніше.

Наближеність як принцип має на увазі максимальну близькість місця надання допомоги до театру військових дій. Це знімає транспортну проблему, а найголовніше, дає можливість отримувати дружню підтримку від своїх товаришів по службі, що значно підвищує загальну ефективність реабілітаційних заходів, проте місце лікування має бути відносно безпечним.

Принцип негайності означає необхідність надання допомоги постраждалим за лічені хвилини або години після появи цих симптомів. Прояви БСР стають більш стійкими відносно терапевтичних впливів у випадках затримки допомоги. Значно легше усунути ознаки розладу на початкових стадіях. Це означає, що першу допомогу повинен надавати не офіцер медичної служби, а рівний за статусом. Третій принцип «надії» вважають найбільш важливим,

оскільки впевненість у тому, що потерпілий повернеться до служби, повинна демонструватися на кожному етапі організації реабілітації. Психологи переконані, якщо потерпілого направляють лікуватися в тил, його симптоми продовжують проявлятися довший період і він рідше повертається до виконання службових обов'язків або цього не відбувається взагалі.

На основі аналізу напрацювань А. Іванова та М. Жуматого [10] було з'ясовано, що важливим видом реабілітації є соціально-психологічна, яка вимагає дотримання таких принципів, як:

1) *професійність* (заходи повинні проводити лікарі та психологи, які мають спеціальну підготовку щодо оцінки функціонального стану людини і володіють методами соціально-психологічної корекції та психологічного обстеження);

2) *обґрунтованість* (підбір надійних, доступних і оптимальних методів реабілітації, перевірених багаторічною практикою з урахуванням особливостей функціонального стану соматичної та психічної сфер поранених і призначеної лікарем терапії);

3) *індивідуальний підхід* (врахування рівня зниження професійно важливих якостей, наявності патохарактерологічних змін особистості, сприйнятливості та переносимості різних медико-психологічних методів);

4) *безперервність та оптимальна тривалість* (початок з моменту надходження до госпіталю та продовження до нормалізації функціонального стану й відновлення професійно важливих якостей).

Зазначимо, що соціально-психологічна реабілітація пов'язана з соціально-педагогічною, специфіка якої повинна будуватися на низці методологічних і організаційно-методичних принципів. До провідних методологічних принципів становлення та розвитку системи соціально-педагогічної реабілітації віднесено такі, як гуманістичний зміст системи реабілітації, типології та врахування потреб, рівня домагань, кола інтересів клієнтів, дотримання державного характеру гарантованості розвитку системи

соціально-педагогічної реабілітації, врахування популяційно-центристського рівня вирішення проблеми соціально-педагогічної реабілітації інвалідів військової служби [20, с. 34].

Повністю підтримуємо В. Могільова [25], який визначив специфіку організаційно-методичних засад діяльності системи соціально-педагогічної реабілітації, а саме:

- максимально ранній початок реабілітаційних заходів означає, що весь комплекс реабілітаційних заходів від медичних до трудового влаштування, повинен починатися в період встановлення факту інвалідності;

- безперервність процесу реабілітації інвалідів військової служби означає, що процес включає пов'язані між собою цикли медичних, соціальних, педагогічних, професійних, соціально-економічних заходів, спрямованих на усунення або більшу компенсацію обмеженої життєдіяльності. Про завершення реабілітації можна говорити лише при встановленні повної реалізації реабілітаційного потенціалу колишнього військовослужбовця, що має інвалідність, що повною мірою відповідає його можливостям, здібностям і особливостям розвитку медико-соціальної, професійної інфраструктури соціально-педагогічного реабілітаційного процесу з урахуванням соціально-економічного рівня території;

- комплексний характер реабілітації інвалідів військової служби означає використання в реабілітаційному процесі комплексу напрямів – медичного, психологічного, педагогічного, соціального і професійного;

- загальнодоступність системи реабілітації інвалідів військової служби означає наближення організованих структур реабілітації (кабінетів, майстерень, центрів) до місця проживання колишніх військовослужбовців, які мають інвалідність, здійснення їх наступності та етапності вжитих заходів;

- різноманіття форм і методів у реабілітаційному процесі передбачає використання науково обґрунтованих концепцій медичної, психологічної, педагогічної, соціальної та професійної реабілітації.

Із методологічної точки зору можемо наголосити на тому, що реалізація принципів реабілітації колишніх військово-службовців, які були учасниками військових дій і отримали інвалідність, гарантується закріпленням прав і обов'язків усіх учасників процесу реабілітації, урахуванням потреб, рівня домагань, кола їхніх інтересів, створенням і розвитком системи реабілітації та її структур, підготовки фахівців.

У контексті наших розвідок цікавим є виокремлення психолого-акмеологічної реабілітації. У акмеологічній реабілітації виокремлюють наступні принципи:

1) *принцип гуманізму і цінності людського буття*, що спрямований на підтримку клієнта, визнання його як суб'єкта, його здатності самостійно вирішувати життєві протиріччя; на «розкріпачення», актуалізацію його інтелектуальних можливостей, свідомості як способів, володіння якими дає змогу оптимально вирішити протиріччя; на моделювання більш природних ситуацій, діючи в яких, клієнт отримує змогу піднятися на новий рівень розкриття своїх можливостей;

2) *особистісний принцип* полягає в тому, що функціонуючи, особистість вписується в інші системи: пізнання, спілкування, діяльність, життєдіяльність в цілому; функціонування особистості має здійснюватися за критеріями кожної з названих систем, наприклад, професії;

3) *суб'єктно-діяльнісний принцип*, важливим моментом в якому виступають особистісні елементи діяльності клієнтів, які передбачають здійснення протягом певного проміжку часу (праця, професія). Серед суб'єктно-діяльнісних характеристик відзначають професіоналізм, майстерність і компетентність, що є критеріями досконалості діяльності. Виділений принцип дає змогу розкрити шляхи найбільш повного самовираження в професії, що є запорукою творчості та найвищої ефективності (соціальної, професійної) подальшої діяльності;

4) *принцип життєдіяльності* є основоположним, оскільки поняття «акме» пов'язане з життєвим шляхом особистості. Поняття «пік» кар'єри пов'язано з поняттями «вершина» і «стратегія», причому «акме» збігається зі зрілістю людини – максимальним рівнем розвитку її індивідуальності, максимальної реалізованості в майбутньому житті;

5) *принцип стратегії життя* передбачає вибір клієнтом способу життя, відповідного до його типу; це розв'язання суперечностей між активністю, домаганнями, «Я-концепцією» і умовами, обставинами життя; дії відповідно життєвим цінностям та принципам людяності;

6) *принцип потенційного й актуального, імпліцитного й експліцитного* передбачає розуміння особистості як проєктивної та перспективної. Оскільки «імпліцитність» означає незавантаженість, коли особистість не повністю використовує свої інтелектуальні ресурси, слідуючи в основному репродуктивним шляхом, завдання акмеології полягає у відкритті шляху до повноцінного використання кожним клієнтом усіх своїх психічних ресурсів, створенні стійкої мотивації повноцінної самореалізації;

7) *принцип оптимальності та оптимізації* передбачає не тільки організацію діяльності, але й розвиток клієнта. Разом з тим оптимальність пов'язана не стільки з алгоритмізацією, скільки з індивідуальним характером розвитку. Індивідуальність життєвого шляху задається потребою до самореалізації, яка репрезентується в його свідомості у вигляді «Я-концепції». Оптимальність самореалізації оцінюється на основі зіставлення зусиль, втрат, досягнень людини та задоволеності ними;

8) *операційно-технологічний принцип* відображає прикладний і практичний характер акмеології. Поєднання традиційних і новаторських технологій дало змогу оптимізувати діяльність. Система технологічного забезпечення діяльності містить оптимальне використання психолого-акмеологічних ресурсів клієнтів, їхній розвиток і прагнення до вдосконалення;

9) *психосоціальний принцип* охоплює якості людини або її характеристики;

10) *принцип зворотного зв'язку* виступає найкращим показником ефективності практичних дій. Об'єктивуючись у житті, професії, спілкуванні, клієнт отримує не тільки результати праці, оцінки людей, посадовий статус, а й має змогу сприймає себе в новій якості, втіленій у діяльності [2, с. 56–62].

У контексті досліджуваної проблематики важливим є виокремлення медичної реабілітації та її видів. До прикладу, А. Бурлак пропонував проводити медичну реабілітацію з урахуванням таких принципів, як послідовність (визначення показів до реабілітації, встановлення дійсного стану пацієнта при розпитуванні і клінічному огляді, а також при психологічному й соціальному обстеженні, визначення цілей і завдань реабілітації, складання плану реабілітації, перевірки ефективності реабілітації та її корекції, досягнення запланованих цілей); комплексність (у процесі реабілітації вирішують питання лікувального, лікувально-профілактичного плану); неперервність (відновлювальне лікування здійснюється, починаючи з моменту виникнення травми й до повного повернення людини у суспільство з використанням всіх організаційних форм реабілітації [4, с. 144-145]).

Методологічними принципами медико-психологічної реабілітації науковці [18] визначають динамічність, послідовність, відповідальність, індивідуальний і комплексний підходи до аналізу вираженості психічних порушень, стану психічного здоров'я у цілому і можливості розробки та проведення комплексу заходів медико-психологічної реабілітації.

По-іншому визначили принципи медико-психологічної реабілітації Л. Литвиненко [20, с. 40-41] та І. Мисула [24, с. 89-94]. Автори наголошували, що необхідно враховувати особистісні фактори (для уникнення перенапруги адаптаційних механізмів) і дотримуватись наступних принципів реабілітації: принцип максимального синергічного співробітництва: лікар – пацієнт – психотерапевт (а в разі необхідності долучати членів сім'ї); принцип багаторівневого характеру саногенних заходів; принцип послідовності й етапності проведення заходів; принцип оптимальності застосування медико-психологічних, психотерапевтичних, медикаментозних і немедикаментозних заходів; принцип погляду на особистість як партнера в ході лікувального процесу.

Основними організаційними принципами реабілітації є принцип цілісності, наступності, багаторівневого підходу й

динамічності. Так, за міркуваннями А. Маклакова [21], принцип цілісності полягає в тому, що організаційно проблема збереження професійного здоров'я не може розглядатися поза проблемами підвищення ефективності професійної діяльності клієнтів, так як стан здоров'я військовослужбовців є однією зі складових бойової готовності частин і підрозділів. Тому заходи з надання медико-психологічної допомоги повинні розглядатися як базовий елемент структури єдиної системи психологічного забезпечення діяльності клієнтів, які звернулися за реабілітаційною допомогою.

Таким чином, здійснений аналіз загальнонаукових підходів та принципів реабілітаційної діяльності в Україні дав змогу зробити узагальнення про те, що існує нагальність проблеми системи реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій. З метою оптимізації зазначеного аспекту, вважаємо за доцільне ґрунтовніше висвітлити науково-методичні аспекти її організації та дослідити механізми практичного проведення.

2.2. Інноваційні методи у формуванні реабілітаційного простору військовослужбовців, що були учасниками бойових дій

Розкриваючи зміст соціальної реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій, можна говорити про сукупність форм, методів, прийомів організації реабілітаційного процесу, спрямованих на ефективність й оптимізацію процесу створення умов для повернення комбатантів до військової служби або їх адаптації у соціумі в умовах мирного життя. Така сукупність різних технологій і методів реабілітації працює за певною логікою у спеціально створеному реабілітаційному процесі.

Ми розуміємо *реабілітаційний процес як системний, комплексний, технологічний і багаторівневий вплив на військовослужбовців учасників бойових дій різноманітними реабілітаційно-корекційно-терапевтичними засобами.*

Для підвищення ефективності соціальної реабілітації військовослужбовців-учасників бойових дій необхідно, крім

розроблення технології організації і здійснення реабілітаційної діяльності, створення цілісного «реабілітаційного простору», подібного до терапевтичного середовища (ТС), усі чинники якого спрямовані на компенсацію наявних розладів, оптимізацію особистісного і соціального функціонування пацієнта. Особливою мірою це стосується різноманітних закладів реабілітаційного профілю.

В якості основних підсистем науковцями [36] виділено «персонал», «колектив хворих», «родичів хворого», «оточуюче середовище»; якість терапевтичного альянсу; атмосферу взаємної поваги, партнерства, «терапевтичного союзу», що передбачає залучення до психотерапевтичної роботи близького оточення хворих.

Методика психологічної реабілітації передбачає створення умов підвищення ефективності діяльності реадaptaції; реалізацію загальних психологічних вимог до трудової діяльності; підтримувальні (профілактичні) психокоригувальні заходи.

З огляду сучасних реалій до методики проектування реабілітаційного простору ми висуваємо певні вимоги:

- по-перше, методика повинна бути не тільки ефективною, але й гранично простою, що надає можливість широко її застосовувати різними фахівцями (психологи, психофізіологи, лікарі-фахівці з функціональної діагностики тощо) з різним рівнем професійної підготовки;

- по-друге, методика повинна бути порівняно невеликою за обсягом і носити характер експрес-методу, але, в той же час, вона має бути надійною, що дає змогу розділяти обстежуваних на кілька груп за рівнем адаптаційних можливостей і характеристикою відповідності «психічній нормі»;

- по-третє, методика повинна надавати інформацію, яка може бути використана при прогнозі результату адаптації й оцінки ймовірності зниження рівня здоров'я, а також повинна сприяти проведенню профілактичної роботи на основі отриманих даних.

Підтримуючи думку українських дослідників, вважаємо, що надання реабілітаційних послуг для тих військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях

відбувається на чотирьох рівнях, перший з яких передбачає надання психологічної допомоги та супроводу у психологічному відновленні та адаптації до змін; забезпечення розвантаження, стабілізації, відновлення та адаптації (реадаптації) отримувача до умов перебування, несення служби (виконання бойових завдань) або до цивільного життя; надання психологічної підтримки особам з інвалідністю через посередництво психологічної просвіти, скринінгу, психосоціальної підтримки та супроводу у період адаптації (перехід від участі в бойових діях до функціонування поза зоною бойових дій). Другий орієнтований на розв'язання актуальних або специфічних психологічних проблем військовослужбовців за допомогою індивідуальних та сімейних консультацій, комплексу спеціалізованих психологічних та реабілітаційних послуг. Орієнтація на відновлення або компенсацію порушених психічних функцій, особистісних властивостей, системи стосунків стосується третього рівня. На даному етапі надаються індивідуальні психотерапевтичні послуги збереження та відновлення соціально-психологічного здоров'я. На останньому рівні здійснюється надання психологічних послуг одночасно з медичною допомогою, послугами фізичної та медичної реабілітації; психологічна просвіта, психологічна діагностика, психологічне консультування, психотерапія, групова робота, психотерапія, медикаментозна терапія.

Рівень, на якому отримувачу мають бути надані психологічні послуги, визначається за результатами психологічної діагностики з урахуванням соціальної ситуації отримувача та стану його здоров'я, психічного стану. Психологічна діагностика обов'язково проводиться на початку та наприкінці надання психологічних послуг, а також за потреби у процесі їхнього надання відповідно до стану отримувача.

Первинно, психологічні послуги військовослужбовцям-учасникам бойових дій надаються одразу після виконання службово-бойового завдання або завершення таких дій, а якщо операція або завдання триває більш, ніж три дні, психологічні послуги надаються за графіком, що затверджується в порядку,

встановленому положеннями щодо надання психологічних послуг військовими та спеціальними частинами. При цьому враховується, що психологічні послуги надаються військовослужбовцям невідкладно на будь-якій стадії проведення операції або виконання завдання, якщо потреба в їхньому наданні обумовлена ситуацією, яка складається в підрозділі, або психічним станом окремих учасників.

Доречно зазначити, що при виборі фахівця мультидисциплінарної команди, до якого направляється військовослужбовець-учасник бойових дій, який потребує реабілітації, послідовно визначаються:

- рівень, на якому отримувачу мають бути надані реабілітаційні послуги;

- спеціалізація фахівця, що надає реабілітаційні послуги необхідного рівня;

- місце надання послуг – конкретна соціальна установа, що здійснюватиме реабілітаційні заходи.

Суб'єктами, які здійснюватимуть соціальну реабілітацію військовослужбовців-учасників бойових дій, можуть бути:

- 1) військові та спеціальні частини;

- 2) заклади охорони здоров'я військових та спеціальних формувань;

- 3) органи військового обліку;

- 4) центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді – надають психологічні послуги першого рівня отримувачам, які не перебувають на військовій або спеціальній службі;

- 5) заклади психологічної реабілітації та травматерапії – надають психологічні послуги першого-четвертого рівня усім категоріям отримувачів;

- 6) самозайняті особи-надавачі;

- 7) мобільні мультидисциплінарні бригади психологічної допомоги – надають невідкладну психологічну допомогу та інші психологічні послуги всім категоріям отримувачів;

- 8) реабілітаційні установи, зокрема, реабілітаційні установи для осіб з інвалідністю;

- 9) заклади охорони здоров'я, які надають психологічні послуги в амбулаторних умовах;

- 10) заклади охорони здоров'я, крім санаторно-курортних

закладів, які надають психологічні послуги в стаціонарних умовах, в тому числі шпиталі ветеранів війни;

11) санаторно-курортні заклади;

12) установи виконання покарань та слідчі ізолятори.

При проведенні психодіагностичного обстеження можна застосовувати психокоректувальні заходи, посилюючи тим самим позитивний вплив на військовослужбовця і його найближче оточення, тобто створити систему психологічного захисту. Під психологічним захистом прийнято розуміти спеціальну регулятивну систему стабілізації особистості, яка спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Функцією психологічного захисту є забезпечення свідомості від негативних, травмувальних переживань [38, с. 121]. Саме на цьому етапі необхідно сформуванню у військовослужбовців установку на бажання самостійно вирішувати свої проблеми й адекватно сприймати дійсність. Цей процес проходитиме успішніше, якщо у них наявні такі особистісні характеристики, як стресостійкість, яка, у свою чергу, забезпечує толерантність до стресу; адекватний рівень самооцінки, що допомагатиме регулювати власну поведінку і визначати ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей; особистісна референтність, яка формує усвідомлення своєї значущості для оточуючих; групова ідентифікація – готовність контактувати і взаємодіяти з іншими людьми і дотримуватися норм і вимог суспільства.

Важливим аспектом при проведенні реабілітації є зниження психоемоційної напруги військовослужбовців-учасників бойових дій з ПТСР і переоцінки ними пережитих подій. Для цього використовуються такі методи як раціональна психотерапія, що допомагає зрозуміти причини проблем та механізми її визначення; сугестивна психотерапія, яка направлена на зменшення проявів деструктивних емоційних станів – напруги, агресії, страхів, тривоги; когнітивна психотерапія, яка допомагає переосмислити свою життєву позицію та змінити негативні установки на позитивні; особистісно-орієнтована терапія, яка змінює ставлення комбатанта до психотравмувальної ситуації та допомагає

усвідомити необхідність нести відповідальність за свою поведінку та вчинки; позитивна терапія (гештальт-терапія), яка, у свою чергу, дає змогу активізувати приховані резерви і можливості військовослужбовця у розв'язанні різних труднощів та проблем.

При виборі психотерапевтичних методів ключовим моментом є визначення цілей психотерапевтичної роботи з комбатантами, які ми сформулювали таким чином:

1) взаємодія з людьми, які мають схожий травматичний досвід, що допомагає зменшити сором, невпевненість, відчуженість і пережити відчуття приналежності до групи;

2) повторне емоційне переживання стресової ситуації в безпечному місці разом із терапевтом і іншими членами групи;

3) можливість спостерігати за проявом негативних емоцій у інших членів групи з обов'язковою їх підтримкою;

4) навчання контролювати власні негативні емоції, особливо спалахи агресії, як прояви ПТСР;

5) формування вмінь вирішувати власні проблеми і допомагати іншим учасникам групи вирішувати індивідуальні й групові проблеми;

6) отримання нового досвіду вибудовувати взаємостосунки з іншими людьми в умовах мирного життя.

Розглянемо найбільш популярні психотерапевтичні методи, що використовують при проведенні реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій. Так, *раціональна психотерапія*, як один із основних методів психотерапії ґрунтується на переконанні, зверненні до логічного мислення та розуму травмованої людини, аргументації різних переконливих фактів, доказів, що допомагає їй самостійно зробити висновки і змінити відношення до психотравмувальної ситуації. Здійснюється, як правило, у формі діалогу або бесіди, у ході яких апелюють до розуму, свідомості, волі комбатантів. За допомогою спеціальних прикладів підтримується бадьорість духу, зміцнюється воля до відновлення нормального стану. В якості вагомих чинників використовують авторитет командира (лікаря, психолога, досвідченого товариша по службі), переконання, роз'яснення ситуації, схвалення поведінки військовослужбовця,

відволікання його від проблем тощо. Рациональна психотерапія, на переконання В. Мисюри [23], спрямована на створення активної позиції травмованого військовослужбовця в подоланні хворобливих проявів, а також на корекцію неадекватних емоційних реакцій та порушеної системи відносин.

Сугестивна психотерапія передбачає емоційний вплив на психіку військовослужбовця, тобто навіювання певних думок. Впливати на людину можна двома способами: навіюванням в стані сну (гіпноз) і навіюванням в стані неспанья. В армійських умовах найбільш доступний другий спосіб, він сприймається людиною пасивно, без критичної оцінки. Найбільшого поширення набули такі форми навіювання, як самонавіювання (саморегуляція) та аутогенне тренування [23].

Психічна саморегуляція – це здатність людини впливати на себе за допомогою слів і відповідних їм уявних образів. Самонавіювання використовують для корекції функціонального стану військовослужбовців при наявності помірно виражених психоневротичних симптомів (порушення сну, високої тривожності, емоційне напруження, зниження настрою) і для підвищення рівня функціональних (психорегулювальних) можливостей здорових військовослужбовців для запобігання розвитку перевтоми.

Як засвідчує досвід В. Мисюри, для зменшення надмірної нервово-психічної напруги або зняття залишкових явищ бойового збудження доцільно прослуховувати або відтворювати в розумі словесні формули, супутні розвитку аутогенної релаксації. Для підняття активності військовослужбовців, коли, наприклад, відзначаються ознаки загальної втоми, можна вдатися до прослуховування або відтворення в розумі словесних формул стимулюючої дії.

Психічна саморегуляція складається з двох частин – загальної і спеціальної. Загальна дає змогу виробити навички управління увагою (зосередження, концентрація, переключення); цілеспрямовано оперувати чуттєвими образами (уявлення тяжкості, тепла тощо); довільно регулювати м'язовий тонус і характер дихання; освоїти навички швидкого аутогенного занурення і виходу з цього

стану. Вправи загальної частини застосовуються для зняття напруги, втоми, відновлення сил, регуляції вегетативних функцій. Спеціальна – передбачає комплекс форм самонавіювання, що дають змогу цілеспрямовано регулювати перебіг психічних процесів і свого емоційного стану, нормалізувати функції центральної нервової системи. Використання спеціальних формул для корекції функціонального стану носить, як правило, індивідуальний характер.

Для відновлення сил і спокою комбатантам психологи [23] рекомендують використовувати самонавіювальний сон. Військовослужбовець повинен навчитися занурювати себе на 20-40 хв. у сон і самостійно виходити з нього вже відпочившим і бадьорим. Формула самонавіювального сну, зазвичай проговорується відразу ж за формулою психом'язового тренування. Наприклад, «Я розслабився. Мені хочеться спати. З'являється відчуття сонливості. Воно з кожною хвилиною посилюється, стає глибше. Приємно тяжчають повіки. Повіки стають важкими і закривають очі. Настає спокійний сон». Кожну фразу слід подумки вимовляти повільно і монотонно.

У контексті сугестивної психотерапії доволі дієвим методом роботи з військовослужбовцями учасниками бойових дій вважаємо *аутогенне тренування* – «(від грец. Autos – сам, genos – походження) – психотерапевтичний метод лікування, що передбачає навчання людей м'язової релаксації, самонавіювання, розвитку концентрації уваги і сили уявлення, вмінню контролювати мимовільну розумову активність з метою підвищення ефективності значущої для суб'єкта діяльності» [19].

Аутогенне тренування дає змогу:

- зменшувати прояви деструктивних емоційних станів – емоційну напругу, почуття тривоги і відчуття дискомфорту;
- підвищувати емоційну стійкість;
- контролювати власні емоції, спостерігаючи за їх зовнішніми проявами;
- формувати здатність цілеспрямовано керувати своєю поведінкою і емоційним станом в умовах складної або

небезпечної діяльності;

- розвивати практичні вміння самостійно долати емоційну напруженість, підтримувати раціональний стан і поведінку для будь-яких стресових випадків;

- нормалізувати фізіологічні функції організму й поліпшувати настрій військовослужбовців.

Як зазначає В. Мисюра [23], у бойовій обстановці аутогенне тренування можна використовувати для мобілізації сил і можливостей військовослужбовців перед боєм, для зняття психофізичної напруги в перервах між бойовими діями, а також для відновлення психічної рівноваги після закінчення бою, або при отриманні незначних психічних травм. У практичному плані заняття з навчання методам аутогенного тренування може проводити лікар або психолог, або підготовлений офіцер. Тривалість занять – від 20 хв. до 1 год. Психологи радять проводити комбатантам самостійні тренування двічі на день – вранці і ввечері.

При навчанні військовослужбовців аутогенному тренуванню доцільно використовувати такий порядок вправ:

- 1) вступна частина;
- 2) вправа на загальне заспокоєння;
- 3) вправа на тренування м'язової релаксації;
- 4) вправа на викликання відчуття тепла в кінцівках;
- 5) вправа на викликання відчуття тепла в сонячному сплетінні;
- 6) вправа на оволодіння регуляцією ритму дихання;
- 7) вправа на оволодіння регуляцією ритму серцевої діяльності;
- 8) вправа на зміцнення волі, корекцію деяких форм поведінки і характерологічних особливостей особистості.

Перед початком заняття необхідно дати установку: «Прийміть зручне положення. Вам ніщо не заважає, вас ніщо не турбує. Розслабтесь». Основні словесні формули читаються спокійно й впевнено. Після кожної формули витримується пауза 5-7 секунд, під час якої у комбатантів виникають образні уявлення про сказане при закритих очах. Формула навіювання вимовляється наказовим тоном, з огляду на стан особового складу і характер прояву психічних порушень. Інколи можна

включати музичний супровід – це має бути спокійна, розслаблююча музика.

У контексті аналізу сугестивної психотерапії хотілося б зупинитися на розгляді методу конфронтаційної сугестії, розробленого І. Маніловим [22]. Автор методики наголошує, що «... в процесі реалізації конфронтаційної сугестії клієнту навіюють ідеї, які є логічно несумісними з його попередніми дисфункціональними переконаннями. Внаслідок зіткнення принципово протилежних думок виникає феномен когнітивного дисонансу з подальшим витискуванням або корекцією дисфункціональної думки. Для успішної реалізації такого психотерапевтичного навіювання необхідно навіювати начебто нейтральні ідеї, які, на перший погляд, збігаються з основними світоглядними настановами клієнта та не викликають у нього негативного емоційного відгуку і супротиву, проте змістовно суперечать дисфункціональним думкам. Ідеї повинні бути загальновідомими і, по можливості, самоочевидними, не суперечити науковим фактам та індивідуальному життєвому досвіду клієнта» [22, с. 174].

Психотерапевтичну корекцію дисфункціональних когнітивних процесів доцільно здійснювати за допомогою навіювання загальних світоглядних принципів – «безперервної мінливості», «взаємозв'язку», «відносності», «необоротності», «самоорганізації», «динамічної рівноваги», які презентуються як найбільш загальні «закони природи», універсальність яких самоочевидна. Саме ці принципи є основою руйнування ригідних дисфункціональних когнітивних утворень. У розумінні І. Манілова, дисфункціональні переконання виявляються в процесі структурованого діалогу. При цьому, основні теми розмови торкаються різних аспектів відношення до себе та оточуючих, а також міркування стосовно проблем, які дошкуляють. Ознакою дисфункціональних думок є надмірна узагальненість, категоричність, «універсальність», а також відсутність виважених аргументів, що доводять їхню істинність.

Процедурі психотерапевтичного навіювання передують етапи встановлення робочого альянсу з клієнтом та збору інформації. При зборі інформації необхідно з'ясувати: основні дисфункціональні переконання; уявлення про те, яким клієнт

бачить себе зараз і яким бажає стати у майбутньому; особливості індивідуальної сугестивності клієнта [22, с. 174].

Доречно зазначити, що навіювання маскується під логічно обґрунтованим інформаційним повідомленням. Основні ідеї принципів методу конфронтаційної сугестії полягають у тому, що світ перебуває в постійному безперервному русі. Все змінюється і зупинити цей процес неможливо. Нічого не можна досягти, раз і назавжди, а тому зміни – це основа життя, а готовність до них – запорука адаптивності. всі об'єкти і явища, в тій чи іншій мірі, пов'язані між собою і впливають одне на одне. Сила цього взаємовпливу різна. Розуміння принципової «відкритості» будь-якої системи є основою гнучкості в оцінках тих чи інших життєвих ситуацій. Психотерапевтичне втручання не може повернути клієнта до стану минулого благополуччя. Можна лише формувати нову більш адаптивну поведінку, створити новий позитивний стан і нове «благополуччя», які будуть тільки нагадувати попередні стани. Тобто нема повернення, а завжди є формування чогось нового. Це закономірно витікає з ідеї безперервної мінливості світу. Ідея самоорганізації тісно пов'язана з потребою людини упорядковувати навколишній світ, робити його передбачуваним і комфортним. Це здійснюється через когнітивні процеси структурування простору, часу та власних уявлень про себе і світ. Будь-яка реакція психіки спрямована на відновлення втраченої рівноваги. У цьому виявляється позитивний зміст і сенс більшості невротичних розладів. Невротичні симптоми потрібно не усувати, а трансформувати, зберігаючи загальну рівновагу системи.

Було з'ясовано, що нині одним із найбільш ефективних напрямів сучасної психотерапії, який використовують при реабілітації комбатантів, можна назвати *гештальт-терапію* – метод, створений американським психологом і психотерапевтом Перлсом під впливом ідей гештальт-психології, екзистенціалізму, психоаналізу, теорії Райха. Гештальт-терапія виникла в руслі феноменологічного підходу, що підкреслює необхідність усвідомлення пацієнтом сьогодення і важливість безпосереднього емоційного переживання.

Основні цілі і завдання гештальт-терапії спрямовані на відновлення нормального контакту людини з собою, оточуючими і життям, набуття життєвої енергії. Ця робота відбувається в основному через роботу з актуальними почуттями і тілесними проявами, хоча нерідко «працюють» зі спогадами і снами [11]. Вважаємо, що цей метод у роботі з військовослужбовцями допоможе в пошуку шляхів вирішення проблем, спираючись на знайдені актуальні ресурси і загальний досвід. Слід зазначити, що значна увага в гештальт-терапії приділяється роботі з емоціями, різними тілесними феноменами і процесами, які виникають у клієнта під час сеансу. Усвідомлення цих почуттів і процесів, так само як і виявлення їх причин, проживання в ситуації «тут і зараз» можуть пришвидшити процес вирішення проблеми. Існують різні види гештальт-терапії: індивідуальне гештальт-консультування; індивідуальна гештальт-терапія, гештальт-терапія з парами (може бути застосована під час проведення сімейної терапії з комбатантами); групова гештальт-терапія.

Враховуючи той факт, що військовослужбовці учасники бойових дій, як правило, страждають від невротичних депресій, різних фобій, панічних атак, різних психосоматичних симптомів, сексуальних розладів, залежностей, гострого стану втрати, ПТСР, вважаємо, що для їхньої реабілітації найбільше підходить другий варіант – індивідуальна гештальт-терапія, яка може проходити від 10 до 100 сеансів.

Наркопсихотерапія – поєднання словесного навіювання на тлі неповного наркозу, викликаного застосуванням медичних препаратів. Її краще застосовувати в лікувальних установах. Для купірування (зупинки, припинення) психічних розладів військовослужбовців застосовують медикаментозні засоби, що знімають підвищену збудливість та дратівливість, які нормалізують настрої, стимулюють нормальне функціонування організму. Прийом транквілізаторів та інших спеціальних фармакологічних препаратів проводиться під контролем або за рекомендацією медичних працівників і дає змогу не тільки підвищити нервово-психічну стійкість військовослужбовців при виконанні ними дій, пов'язаних із

різким або тривалим психічним напруженням, але і знімати нервово-психічне збудження [23, с. 22].

У контексті здійснення соціальної реабілітації комбатантів, складовою є фізична реабілітація, серед методів якої особливою популярністю серед військовослужбовців користується метод самомасажу біологічно активних точок (БАТ) шкіри, що допомагає коректувати психофізіологічний стан військовослужбовців, зберігати високу працездатність при стомленні, підвищувати рівень психічної активності та здатності до функціональної діяльності. Окрім цього, самомасаж БАТ сприяє врівноваженню основних нервових процесів (збудження та гальмування), нормалізації кровообігу і поліпшенню діяльності аналізаторів. Це вид масажу найбільш ефективний при відчуттях втоми, сонливості, при м'язовому дискомфорті, при «втомі» зору, а також для підтримання психіки в оптимальному стані. Навчання військовослужбовців прийомам самомасажу БАТ проводиться як в індивідуальному, так і груповому варіантах під керівництвом медичного працівника на протязі 20-25 хвилин.

У контексті фізичної реабілітації військовослужбовців цікавими є такі методи:

- вправи на антиципацію (передбачення), сутність якої полягає в образному представленні виникнення і розвитку небажаної ситуації, програванні своїх дій у цих умовах, так званий ефект «вже баченого, знайомого», за допомогою якого відпрацьовується стереотип поведінки в екстремальних ситуаціях;

- ідеомоторні вправи – уявний програш майбутніх дій з супроводом або без нього відповідними руховими актами з уявними чи реальними органами управління озброєння і техніки;

- релаксидеомоторне тренування – самостійний уявний програш основних елементів майбутньої діяльності на тлі загальної релаксації (розслаблення) організму з наступною його активацією [23].

Вважаємо, що ефективним методом комплексної реабілітації може бути *працетерапія* – залучення військовослужбовців із травмованою психікою до виконання

нескладних робіт і завдань, крім розвитку фізичної активності; призводить до формування стійкого позитивного настрою, установки до трудової діяльності, сприяє прискоренню адаптації військовослужбовців до нового життя.

Фахівцями [23] встановлено, що наслідки перевтоми, нервово-емоційного напруження, стресів, ПТСР ліквідуються швидше у випадку, якщо людина після стресових ситуацій відпочиває не пасивно, а навпаки, активує м'язи, які не брали участі в основній діяльності. Це пояснюється тим, що під час активного відпочинку в корі головного мозку усувається гальмування, що виникло в результаті психоемоційного напруження. Поступово розширюються кровоносні судини працюючих м'язів, тобто, відновлення фізичних і психічних сил в умовах активного відпочинку обумовлюється дією нервових і судинних механізмів.

Окремим цікавим методом у реабілітації комбатантів вважаємо *каністерапію* або лікувальну кінологію – один із видів лікування і реабілітації людини за допомогою звичайних або спеціально відібраних навчених собак під наглядом кваліфікованих фахівців.

Упродовж декількох століть у країнах Європи використовувався заспокійливий і розвиваючий ефект взаємодії пацієнтів психіатричних клінік та притулків з собаками, після чого в США собаки стали використовуватися для психотерапевтичної допомоги в деяких подібних установах. Американські лікарі Червоного хреста помітили, що в госпіталях, де собакам не забороняється гуляти по території, поранені прагнули проводити з ними якомога більше часу. Після проведеного дослідження з'ясувалося, що і процес одужання в таких установах проходив більш успішно, а госпіталь ВПС в Нью-Йорку почав цілеспрямовано використовувати цей метод для якнайшвидшої реабілітації поранених [14].

Каністерапію можна використовувати у таких напрямках:

1) лікувально-контактний (собака – грілка), або каністерапія при хронічних болях. Суть даного напрямку полягає в тому, що собака лягає на хворе місце і гріє його,

після чого болі зменшуються;

2) діагностичний напрям, при якому собака передбачає і повідомляє про напади астми, епілепсії, критичне зниження рівня цукру в крові у діабетика та інші небезпечні прояви хвороб;

3) обслуговуючий напрям, при якому собаки є помічниками людей з особливими потребами (поводирі, слухові собаки);

4) реабілітаційний напрям, у процесі якого собака значно прискорює процес одужання хворих шляхом спостереження, спілкування, проведення ігор та прогулянок з нею [15].

Останній напрям, за нашими міркуваннями, найбільш ефективний у реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій при лікуванні неврозів, депресії, страхів, ПТСР, оскільки у процесі взаємодії з твариною знижується агресія та збудження, відновлюється душевний спокій і рівновага, що сприяє швидшому одужанню.

Ще одним цікавим психотерапевтичним методом, який вважають інноваційним, унікальним і доволі ефективним, оскільки його використовують для лікування наслідків психічної травми, є *EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) (ДПДГ)* – «десенсибілізація і репроцесуалізація (обробка) рухом очей», автором якого є психолог, доктор філософії Ф. Шапіро (Francine Shapiro).

Терапія EMDR використовує біполярні (двухполюсні по горизонтальній осі) стимулюючі рухи очних яблук або ж біполярну стимуляцію кінестетичного (поплескування або дотик) або аудіального (звукового) аналізатора. Симетрична, двостороння стимуляція з певною частотою (для стимуляції використовується 1 герц / секунду) активізує протилежні сторони мозку, які виводять на рівень усвідомлення і спогадів психотравматичні емоційні події, які періодично нагадують про себе у вигляді різних психічних розладів. У результаті такої стимуляції, шляхом близьким до природного, на нейрофізіологічному рівні, психіка травмованої особи звільняється від блокувань «застрявання», викликаних психотравмою.

EMDR дає змогу обробляти емоційний досвід, про який

людина ще не може говорити, однак одразу після сесії EMDR вона говорить про це вільно. За допомогою EMDR-терапії швидко зменшується напруга, що супроводжує «травму». Це допомагає клієнтам після проходження курсу лікування, повністю відтворити хронологію травмувальних подій, і при цьому не відчувати стресового навантаження (бути спокійними), що говорить про те, що психотравма «перероблена».

Використовуючи в комбінації з іншими методами терапії, EMDR допомагає перемістити клієнта швидко від емоційного лиха до тверезого і спокійного вирішення проблем. Результативність при обробці навіть самих важких спогадів може бути досягнута швидше, ніж при проведенні традиційної терапії. Це пов'язано з тим, що традиційні методи лікування часто зосереджуються на спогадах, аналізі їх значення, отриманні відомостей про проблему. Клієнти EMDR отримують можливість проникати в суть під час терапії. Позитивні, довгострокові результати терапії EMDR зачіпають всі рівні добробуту клієнта – розумовий, емоційний, фізичний. Таким чином, він повністю відновлюється, пам'ять на події залишається, але негативна відповідь у вигляді порушення якості психічного здоров'я нейтралізується.

У EMDR для перемикання півкуль використовують три способи:

- 1) рухаючи очима вправо–вліво;
- 2) лясаючи себе долонями по плечах (руки на плечах хрест-навхрест);
- 3) лясаючи себе долонями по стегнах (руки лежать на стегнах).

Дослідження людей, які зазнали насильства, військовий бій, втрату близьких, серйозних нещасних випадків, встановило, що у 84-90 % наступало полегшення їх емоційного стану тільки після трьох сесій EMDR [37].

Існують й інші інноваційні методи реабілітації військовослужбовців, вибір яких має бути обґрунтований причинами травми (стрес, ПТСР), динамікою її розвитку, реальним станом комбатанта. Ми переконані, що для проведення ефективної реабілітації, окрім практичного

застосування інноваційних методів у роботі з комбатантами, необхідно дотримуватися певних правил, на яких наголошують психологи [2], а саме:

- підтримка чіткого режиму із забезпеченням нічного сну не менше 8 годин;

- правильна організація службової діяльності;

- усунення професійних шкідливих подразників шляхом зміни роду діяльності;

- обмеження надмірних фізичних і емоційних навантажень;

- організований активний відпочинок у поєднанні з виконанням фізичної роботи;

- повноцінне і різноманітне харчування.

Для створення таких умов і забезпечення виконання необхідних реабілітаційних заходів необхідно залучати всіх членів мультидисциплінарної команди – психологів, реабілітологів, соціальних працівників, медичних працівників, психотерапевтів тощо.

Покликаючись на вище зазначений матеріал, можемо стверджувати те, що соціальна реабілітація військовослужбовців-учасників бойових дій передбачає поєднання різноманітних інноваційних методів, ефективність яких буде визначатися своєчасністю, послідовністю наступністю реабілітаційних заходів та максимально індивідуалізованим підходом до комбатантів із урахуванням їх психоемоційного й фізичного стану, особистісних цілей та уподобань.

Висновки

Встановлено, що «реабілітація» пов'язана з такими категоріями як адаптація, реадаптація, переадаптація, дезадаптація, ресоціалізація, психологічна допомога. Ми пояснили соціальну реабілітацію як систему заходів, що має на меті якнайшвидше та найбільш повне відновлення здатності до соціального функціонування людей з особливими потребами, інвалідів та інших уразливих категорій населення, метою якої є відновлення здоров'я, працездатності і соціального статусу, досягнення матеріальної та соціальної

незалежності військовослужбовцями-учасниками бойових дій.

Соціальну реабілітацію військовослужбовців-учасників бойових дій розглянуто як цілісний комплекс медичних, фізичних, психологічних, педагогічних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, психологічного статусу та працездатності військовослужбовців.

Висвітлено нормативно-правові документів щодо здійснення реабілітації. Встановлено, що система чинного законодавства спрямована на регулювання соціального захисту та відновлення учасників бойових дій, оптимізацію подальшої інтеграції у соціум через посередництво отриманих прав на медичну допомогу, медичну реабілітацію, на освіту, соціально-побутове обслуговування, матеріальне забезпечення, санаторно-курортне лікування, транспортне обслуговування, створення громадських об'єднань, забезпечення безперешкодного доступу до об'єктів соціальної інфраструктури тощо.

Охарактеризовано підходи до реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій, найефективнішими з яких визнано комплексний та акмеологічний. Кожний з підходів передбачає проведення певного виду реабілітації – медичної, соціальної, педагогічної, акмеологічної з виокремленням комплексу відповідних принципів.

Представлено психологічну реабілітацію військовослужбовців як специфічний вид психологічної допомоги, що надається ветеранам бойових дій з гострими чи хронічними адаптаційними розладами. Визначено соціальну реабілітацію як систему заходів, спрямованих на відновлення соціального статусу військовослужбовців, можливість стати повноцінним учасником соціального процесу. Схарактеризовано медичну реабілітацію як систему медичних заходів, спрямованих на попередження зниження та втрати працездатності, відновлення порушених функцій, профілактику ускладнень і рецидивів захворювань військовослужбовців та їх раннє повернення до професійної діяльності. Встановлено, що професійна реабілітація є комплексом заходів, спрямованих на відновлення професійних

навичок або перенавчання військовослужбовців, вирішення питань їх працевлаштування.

Представлено методика проектування реабілітаційного простору, що передбачає створення комфортного терапевтичного середовища та комплексне надання реабілітаційно-корекційно-терапевтичних і медичних процедур для військовослужбовців-учасників бойових дій. Згідно з розробленою методикою, надання реабілітаційних послуг може відбуватися на чотирьох організаційних рівнях, які визначаються за результатами соціально-психологічної діагностики з урахуванням соціальної ситуації комбатантів та стану здоров'я.

Висвітлено теоретико-методичні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до реабілітаційної діяльності: наступність, послідовність, зв'язок теорії з практикою, професійна спрямованість, поєднання колективної діяльності із самостійною роботою, неперервність професійного розвитку.

Встановлено, що ефективність вибору форм, методів і засобів при проведенні реабілітації залежить від соціально-психологічних характеристик комбатантів; результатів первинного діагностувального обстеження; визначення механізмів поведінки в момент бойових дій; виявлення характерних особливостей протікання ПТСР.

Список використаних джерел

1. Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Питер, 2003. 256 с.

2. Алалыкина Н. Н. Эффективность психолого-акмеологической реабилитации военнослужащих: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Москва, 2003. 200 с.

3. Берецкая Е. А. Подготовка будущих специалистов социальной работы к деятельности по реабилитации граждан пожилого возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Казань, 2006. 24 с.

4. Бурлак А. М. Разработка системы организационных мероприятий и оптимизированных технологий медицинской реабилитации раненых с вертеброгенными осложнениями

боевой травмы верхних конечностей в условиях реабилитационного центра: дис. ... д-ра. мед. наук: 14.03.11 / Москва, 2012. 303 с.

5. Военная психология и педагогика: учебное пособие / ред. П. А. Корчемный, Л. Г. Лаптев, Н. К. Михайловский, В. Ф. Кулаков. Москва: Совершенство, 1998. 384 с.

6. Гаджиев К. С. Политическая наука. Москва, 1995. 400 с.

7. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. Москва, 2005. 320 с.

8. Денисов А. А. Социальная реабилитация российских военнослужащих – участников вооруженных конфликтов: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Новочеркасск, 2006. 171 с.

9. Дремова Г. В. Социальная интеграция и реабилитация лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата на основе иппотерапии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; 14.00.12 / Москва, 1996. 23 с.

10. Иванов А. Реабилитация личности военнослужащих, пострадавших в боевых действиях. URL: <http://r-online.ru/articles/4-03/228.html> (дата звернення 02. 11. 2019).

11. Итак, что же такое гештальт-терапия и для чего она нужна? URL: <http://kgu.org.ua/chto-takoe-geshtalt> (дата звернення 18. 11. 2019).

12. Кабанов М. М. Клинические и организационные основы реабилитации психически больных. Москва, 1980. 400 с.

13. Каденкова Е. А. Понятие «социальная реабилитация»: теоретический аспект. *Научные исследования: от теории к практике*: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 13 март 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 1 (7). С. 135–138.

14. Каністерапія URL: <http://www.uamodna.com/articles/kanisterapiya/> (дата звернення 18. 11. 2019).

15. Каністерапія: собаки-терапевти лікують людей URL: <http://vidpoviday.com/kanisterapiya-sobaki-terapevti-likuyut-lyudej> (дата звернення 19. 11. 2019).

16. Котляренко О. Психиатры о солдатах: синдром АТО проявится через полгода. *Комсомольская правда в Украине*. 11 сентября 2014 г. URL: <http://kp.ua/politics/469632-syndrom-ato>

какуму-ony-k-nam-vernutsia-s-voiny (дата звернення: 05. 10. 2019).

17. Караяни А. Г. Психологическая реабилитация участников боевых действий. URL: http://psiwar.narod.ru/lit/kara_3.htm#_ednref35 (дата звернення 18. 09. 2019).

18. Крамник М. Е. Социально-психологическая адаптация комбатантов к условиям гражданской жизни: дис. ... канд. психол наук: 19.00.05 / Москва, 2003. 186 с.

19. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д, 1998. 512 с.

20. Литвиненко Л. І. Медико-психологічна реабілітація військовослужбовців та демобілізованих. *Актуальні проблеми психології*. Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ. С. 34–51.

21. Маклаков А. Г. Проблемы прогнозирования психологических последствий локальных военных конфликтов. *Психологический журнал*. 1998. № 2. С. 15–26.

22. Манілов І. Ф. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія: базові положення. *Актуальні проблеми психології*. Консультативна психологія і психотерапія: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2015. С. 170–185.

23. Мисюра В. Ф. Психологическая реабилитация военнослужащих URL: <http://www.studfiles.ru/preview/4019954/page:5/> (дата звернення 30. 09. 2019).

24. Медична та соціальна реабілітація: навчальний посібник / за заг. ред. І. Р. Мисули, Л. О. Вакуленко. Тернопіль, 2005. 402 с.

25. Могилев В. А. Педагогические аспекты социальной реабилитации инвалидов военной службы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Великий Новгород, 2000. 153 с.

26. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Москва, 2012. 409 с.

27. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация

личности. Ереван, 1988. 69 с.

28. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва, 2001. 478 с.

29. Пальчевський С. С. Акмеологія – поклик майбутнього. *Акмеологія в Україні: теорія і практика.* / гол. ред. Огнев'юк В. О. 2010. №1. С. 7–13.

30. Попов В. Е. Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий (На материале землетрясения в Ленинкане, межнационального конфликта в Фергане и боевых действий в Афганистане): автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / Москва, 1992. 27 с.

31. Пушкарев А. Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия. Москва, 2000. 128 с.

32. Радиш Я. Ф. Медична реабілітація військовослужбовців як наукова проблема: теоретико-методологічні засади (за матеріалами літературних джерел). 2012. № 3. С. 103–106.

33. Федоров В. Д. Психолінгвістичний ракурс поняття акмеології. *Акмеологія в Україні: теорія і практика.* / гол. ред. Огнев'юк В. О. 2010. №1. С. 27–39.

34. Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами. Москва, 2006. 240 с.

35. Чижов Д. А. Нормативно-правове забезпечення права на соціальний захист учасників АТО та членів їх родин. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка».* Серія: Юридичні науки. 2016. Вип. 845. С. 173–182.

36. Шестопалова Л. Ф., Кожевнікова В. А. Дослідження системи оцінок лікарів відносно терапевтичного середовища медичного закладу психоневрологічного профілю. *Український вісник психоневрології.* 2008. Том 16, вип. 2 (55). С. 74–76.

37. EMDR-терапия (14 важных вопросов вокруг ДПДГ) URL: <http://www.traumatherapy.com.ua/content/emdr-terapiya-14-vazhnyh-voprosov-vokrug-dpdg> (дата звернення 25. 09. 2019).

38. Lazarus R. S., Launier S. Stress – related transactions between person and environment. N.Y.: Plenum, 1978. P. 287–327.

РОЗДІЛ 3. ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Наталія Голова

У розділі проаналізовано сутність волонтерства як соціально-педагогічної проблеми, а також його розвиток в Україні та за кордоном. Розглянуто методичний аспект розвитку особистісно-професійних якостей у процесі волонтерської діяльності майбутніх соціальних працівників. Визначено критерії, показники, рівні сформованості професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. Структуровано зміст створення волонтерської діяльності у ЗВО та її етапи. Охарактеризовані основні напрями і умови підготовки майбутніх соціальних працівників до виконання професійних функцій в процесі добровільної роботи.

3.1. Роль і місце волонтерської діяльності в процесі професійної підготовки працівників соціальної сфери

На сучасному етапі розбудови української держави в основних нормативно-правових документах в галузі професійної освіти (Закон України «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) в якості пріоритетних завдань визначається не лише формування у молоді змістовних професійних знань, практичних навичок і вмінь, але й активізація особистісно-професійного зростання студентів навчальних закладів. Важливим аспектом даної проблеми є розвиток професійних якостей, становлення професійної спрямованості майбутніх фахівців, оскільки саме ці феномени є одними із основних психоло-педагогічних умов, які визначають особливості побудови подальшої кар'єри майбутнього спеціаліста, формування у нього професійної самореалізації, самоствердження прагнення до максимально можливого самовизначення в обраній професії. Така необхідність насамперед пов'язана з тим, що у країні з соціально-

економічними змінами відбувається підвищення вимог до діяльності фахівця зайнятого у соціальній сфері, а також до його особистісного зростання у закладах вищої освіти.

Сучасна ситуація в нашій державі характеризується соціально-психологічною, економічною нестабільністю, зниженням добробуту життя населення, девальвацією моральних норм і цінностей, зростанням жорстокості та насилля, порушенням миру та цілісностей в нашій державі. Соціально-психологічні проблеми в Україні відобразилися на загальному соціальному становищі різних верств населення, ще більш відчутно виокремилася категорія людей, що потребують допомоги та підтримки.

Волонтерство є досить поширеним явищем в сучасному світі, а це означає в ціннісному аспекті, що допомагати іншим, бути соціально активним, займатися суспільно корисною справою є престижним та модним. Подібна соціально активна гуманістична позиція заохочується сучасним раціональним цивілізованим світом. Тому, в Україні активно поширюється волонтерський рух, і велика кількість науковців та практиків звернули свою професійну увагу на волонтерство як важливий ресурс соціальної роботи.

Основними чинниками, які активізують волонтерський рух є: загострення соціальних проблем та відсутність досконалої системи надання соціальних послуг вразливим верствам населення. Тому роль волонтерів надзвичайно важлива у вирішенні даних питань. На часі значна кількість волонтерів займається соціальною роботою як у недержавних, так і у державних організаціях. Однак, у нашій країні до тепер не сформовано методів волонтерської роботи, які б включали ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, вдосконалення практичних умінь та навичок, підтримки та заохочення, майбутніх працівників соціальної сфери, а також не проведено розвідок у напрямку підготовки майбутніх соціальних працівників до благодійної діяльності та впливу такої роботи на професійно-особистісне зростання майбутніх фахівців.

Наукові доробки українських філософів та істориків, таких як: М. Аркаса, М. Грушевського, Д. Яворницького,

Ю. Хорунжого та ін. свідчать про те, що благодійництво та меценатство в Україні мають власну історію, традиції й особливості. Найпоширенішим феноменом благодійності, добродійності є волонтерство, початок розвитку якого припадає на ХІХ століття. Вагомий внесок у становлення теорії волонтерства, розробку його теоретичних та методологічних засад розроблено українськими дослідниками: О. Безпалько, З. Бондаренком, І. Зверєвою, А. Капською, Г. Лактіоною, Т. Лях, Л. Міщиком, І. Миговичем, С. Пальчевським, В. Петровичем, Ю. Поліщуком, А. Рижановою, М. Тименком; російськими: О. Акімовою, Л. Вандишевим, В. Пестриковою, Я. Лятюшиною, В. Митрофаненком, О. Митрохіною, О. Моровою, Г. Оленіною; зарубіжними: Р. Лінчем, С. Маккарлі, Л. Питкою, Є. Матерною, Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайном, М. Меррілом, К. Навартнамом, М. Нуландом, які визначили сутність, напрями, принципи, ознаки та особливості волонтерської роботи [5, с. 70-71].

Проблеми діяльності вищої школи, її спрямованості на підготовку педагогічних кадрів та розвитку їхніх професійних якостей, на засадах компетентнісно зорієнтованого підходу, розглядаються в наукових дослідженнях І. Беха, С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Кондрашової, В. Лозової, Н. Ничкало, О. Савченко, О. Сухомлинської, Н. Селіверстової, О. Падалки, А. Реана, Г. Тарасенко, О. Шестопалюка та ін. Особливості організації волонтерської роботи майбутніх соціальних працівників в умовах закладів вищої освіти досліджено у працях З. Бондаренко, О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, Ю. Поліщука. Культурні аспекти професійної підготовки соціальних працівників у волонтерській діяльності відображені в роботах Н. Волкова, В. Галузинського, М. Євтуха, М. Галагузової, А. Капської, Л. Коваль, І. Зверєвої, Г. Лактіоною. До проблеми професійно-особистісного розвитку майбутніх працівників соціальної сфери у волонтерській діяльності зверталися А. Кунцевська, А. Ляшенко, Г. Медведева, І. Мигович, Г. Попович, Т. Сила, Е. Холостова та інші [4, с. 72-73].

Аналіз літературних джерел, результатів наукових досліджень і практики соціально-педагогічної діяльності дав змогу виокремити суперечності між: потребою суспільства у розвитку волонтерства та відсутності цілісної теорії його організації, відповідного до технологічного і нормативно-правового забезпечення; вимогами до змісту соціально-педагогічної діяльності у волонтерстві, а також не тільки розвиток особистісних але й професійних якостей майбутніх соціальних працівників у його практиці.

Саме тому виникає потреба з'ясування сутності поняття «волонтерська діяльність» у контексті соціально-педагогічної діяльності майбутніх працівників соціальної сфери та удосконалення змісту залучення студентської молоді до здійснення волонтерської роботи та набуття професійно-особистісних якостей в її практичній діяльності.

Волонтерство як понятійна категорія, з'явилося в нашому лексиконі лише останні декілька років. Термін «*волонтер*» – у перекладі з англійської мови, означає «*доброволець*». Волонтерами спочатку називали тих людей, що добровільно та виключно із власного бажання вступали на військову службу в деяких європейських країнах (наприклад, у Франції, Іспанії). Зараз від цього громіздкого визначення залишилося тільки слово «добровільно» [2, с. 45-49].

У нашому суспільстві чимало визначень, що ототожнюють поняття «волонтерство»: добровільні помічники; люди, які надають безкоштовну допомогу; людина, яка працює безкорисливо; людина, яка переходить у розпорядження суспільства і сприяє розв'язанню місцевих проблем; людина, яка допомагає «будувати духовний храм» [2, с. 50-52].

Розкриваючи сутність поняття «*волонтерство*» ми зверталися до літературних джерел та проаналізували точку зору вітчизняних науковців.

За міркуваннями Т. Лях «... волонтери – це особи, які розумом і серцем розуміють і відчувають біль, труднощі, радощі і печалі інших людей. І, як стверджують самі учасники цього руху, це прекрасний стан душі» [9, с. 101].

О. Шестоपालюк, характеризує волонтера як людину, яка свідомо, за власним бажанням, без очікування фінансової

винагороди, кар'єрного зросту працює на користь інших, там де це потрібно у суспільному житті [7, с. 144].

За міркуваннями, Н. Голови, волонтерство – це добровільна діяльність, заснована на ідеях милосердя, служіння гуманним ідеалам людства, яка не переслідує мети отримати прибуток або збудувати кар'єру. Її мета – всебічне задоволення своїх особистих і соціальних потреб, безкорисливе наданням допомоги іншим людям [8, с. 210].

Науковець Г. Тарасенко, вважає, що волонтер – це людина, яка добровільно, не переслідуючи корисливих цілей, займається діяльністю на користь суспільства, не отримуючи за це грошової винагороди. «Волонтер – це стан душі», зауважувала С. Толстоухова – екс-директор Українського Державного ЦСССМ [7, с. 140].

Проаналізувавши поняття «волонтер», «волонтерство» розглянемо різні його тлумачення, але всі вони мають спільні ознаки: добровільна діяльність; безкорислива та неоплачувана робота без кар'єрного зросту; діяльність яка приносить самозадоволення та самореалізацію.

За належністю до певної організаційної структури волонтерів поділяють на дві умовні групи: такі, які працюють при різноманітних соціальних службах та волонтери громадських організацій.

Волонтерська робота належить до таких видів соціально-педагогічної діяльності, яка ґрунтується на благодійності або філантропії (від грецької – людинолюбство), які спонукають до саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення та самореалізації особистості (спираючись на філантропічний підхід та теорію особистісного розвитку), де професійно-особистісні якості волонтерів, рівень професійних знань та вмінь значною мірою визначають ефективність та успішність їхньої добродійної діяльності [10, с. 89-95].

Відповідно до закону України «Про благодійництво та благодійні організації» синонім філантропії пояснюється як «... благодійництво – добровільна безкорислива пожертва фізичних та юридичних осіб у наданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної й іншої благодійної допомоги; специфічними формами благодійництва є

меценатство і спонсорство; благодійна діяльність – добровільна безкорислива діяльність благодійних організацій, що не передбачає одержання прибутків від цієї діяльності» [10, с. 96-100].

Вчені А. Гусейнов, Р. Апресян зазначають, що завданням філантропії є поліпшення стану суспільства через забезпечення людей не предметами споживання, а засобами, за допомогою яких вони можуть самі собі допомогти. Тобто, допомога заради самопомоги. Це твердження співпадає з думкою Є. Холостової, щодо пояснення благодійності (філантропії) як елементу соціальної політики держави, спрямованої на підтримку мінімального рівня життя та пов'язаною з перерозподілом суспільного багатства на користь знедолених: «Люди, які прагнуть надати посильну допомогу тим, хто цього потребує, об'єднуються в різні рухи, фонди, громадські організації» [9, с. 109-110].

На часі необхідність роботи волонтерів зросла як ніколи. У зв'язку із необхідністю посилення впливу на найбільш уразливі групи населення (передусім це безробітня молодь, діти, які позбавлені належної уваги з боку батьків або у яких їх немає, пенсіонери, особи з обмеженими можливостями, ув'язнені, особи, що звільнилися з місць позбавлення волі тощо) та нездатністю державних структур до адекватного вирішення проблеми, волонтери стають тою незамінною силою, що здатна нормалізувати, або хоча б гармонізувати суспільний дисбаланс [9, с. 111-112].

Термін «волонтерство» означає передусім діяльність на основі доброї волі. Виходячи з цього, «суботники», роботу «тимурівських» загонів та інші види активності, які здійснювалися безкоштовно за радянських часів не слід вважати формами волонтерства, адже вони зазвичай не відповідали принципу доброї волі, а були примусовим покаранням. Волонтерство – це діяльність, спрямована на допомогу іншим, яка здійснюється не заради грошової компенсації, матеріальної користі і не ґрунтується на примусі. Відповідно, волонтер – це людина, яка вільно займається діяльністю на користь суспільства, відгукується на чужі проблеми, вміє вислухати і дати слушну пораду, простягає

свою дружню допомогу тим, хто цього потребує [3, с. 43-44].

Аналіз досвіду організацій, де працюють волонтери, у вітчизняній та зарубіжній практиці, сфери людського життя, на які спрямовані зусилля добровольців різного віку, рівень освіти, світосприйняття свідчать про те, що в нашому прагматичному суспільстві росте й інтенсивно поширюється рух безкорисливої допомоги суспільству у вирішенні проблем інтелектуального, фізичного, психічного, емоційного розвитку та соціального становлення членів самого суспільства. Загальне визначення волонтерства як служіння можна описати в кількох віхах: така діяльність є не примусовою; така діяльність базується на прагненні допомогти; це справа, зроблена без попередньої думки про фінансову винагороду; така діяльність – це робота, а не розвага, відповідальність, а не тимчасовий захід [7, с. 140].

У процесі волонтерської роботи розкривається внутрішній суб'єктивний світ студента, його індивідуальність, професіоналізм, проявляються духовні і моральні якості індивіда. Крім цього, волонтерська робота виконує функцію соціального виховання-укорінення в суспільстві, в молодіжному середовищі фундаментальних цінностей, таких, як добро, милосердя, співчуття, громадянськість, свобода вибору, справедливість, солідарність, чуйність, взаємодопомога. Волонтерська робота в молодіжній організації чи групі виробляє і закріплює цінності просоціальної, соціально-активної субкультури з позитивно спрямованою діяльністю [5, с. 12-15].

Волонтерська робота молодіжних груп спрямована, як правило, на найбільшчі проблеми, що існують в українському суспільстві. Типові види діяльності волонтерів у соціально-педагогічній сфері – це догляд за хворими, людьми похилого віку, особами з обмеженими можливостями, які перебувають вдома чи у спеціалізованих установах, догляд за помираючими в хосписах, робота з ув'язненими у в'язницях, колоніях і допомога їм у соціальній реабілітації після звільнення, робота з дітьми та молоддю в громадських організаціях, школах, групах продовженого дня, молодіжних клубах, допомога представникам етнічних меншин через

консультування та відповідний супровід, допомога маргінальним особам і безпритульним, військовим особам, переселенцям, бійцям АТО тощо. Участь молоді у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язанні соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проєктів і програм соціально-педагогічної спрямованості [5, с. 13-14].

У студентів-волонтерів особливі мотиви для добровільної соціальної роботи. Насамперед їх цікавлять проблеми суспільства професійного характеру. Вони можуть бути як формальними – одержання оцінки, проходження практики, так і реальними – набуття фахових знань з майбутньої спеціальності, напрацювання навичок спілкування з клієнтами. Причому на відміну від підлітків-волонтерів, їх певною мірою хвилює проблема міжособистісної комунікації. Для них більш важливе спілкування з фахівцями в обраній сфері, знайомство з новими методиками і технологіями, все, що може їм допомогти у подальшому стати висококваліфікованими спеціалістами і працевлаштуватися.

Волонтерська діяльність у закладах вищої освіти сприяє професійному становленню студентів, про що свідчать дослідження З. Бондаренка, формує певні життєві позиції, сприяє саморозвитку та самореалізації студентів, дає можливість засвоювати соціальний досвід та виступає одним з напрямів поза навчальної роботи у закладах вищої освіти.

Для успішного виконання професійної діяльності, майбутній фахівець, повинен володіти низкою характеристик. У літературі вони одержали назву – професійні якості особистості. Важливим підсумком сучасних досліджень є встановлення того, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей. Проаналізуємо поняття «професійно-особистісні якості», як психолого-педагогічну проблему.

Е. Зеєр виділив наступні професійні якості, необхідні будь-якому компетентному спеціалісту: спостережливість, образну, рухову й інші види пам'яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну стійкість, рішучість, витривалість, наполегливість, цілеспрямованість,

дисциплінованість, самоконтроль та ін. [12, с. 45].

В. Шадриков під професійними якостями розуміє «індивідуальні якості суб'єкта, що впливають на ефективність діяльності й на успішність її освоєння». До таких він відносить здібності, однак, на його думку, вони не вичерпують всієї значущості професійних якостей, що є важливими для майбутнього фахівця [5, с. 12].

У словнику Б. Душкова, професійні якості визначаються, як окремі динамічні здібності особистості, її психічні й психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню нею. Професійні якості є одним із найважливіших чинників профпридатності, вони не тільки характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності [9, с. 122-125].

Волонтерська робота належить також і до таких видів соціальної діяльності, де волонтер може набути професійно важливих якостей для подальшої своєї діяльності. Зупинимось на тих якостях, котрі розвиваються у волонтерській практиці і є вагомими для подальшої роботи та дослідження.

Передусім це *соціальна активність* – свідоме ставлення до життя соціуму, його соціальних цінностей, що виражаються в енергійності, працездатності, небайдужості до всього, що відбувається навколо, прагненні розбудити ініціативу людей, зробити їх співучасниками соціально-педагогічного процесу [3, с. 24-31].

Не менш важливою професійною якістю є *терпимість (толерантність)*. Толерантність до іншого, означає бажання особистості визнавати самоцінність поглядів, відмінних від її власних, навіть тих, які за змістом є неприйнятними для неї. Тісно пов'язана з розвитком почуття власної гідності, поваги до гідності іншого. Як зауважила Д. Зинов'єва, ця якість виражається у прагненні досягти взаємної поваги, розуміння й узгодження різнорідних інтересів та поглядів без застосування тиску, здебільшого методами роз'яснення і переконання.

Деякі вчені виділяють серед найбільш важливих

професійних якостей майбутніх соціальних працівників, *альтруїзм* (від лат. *alter* – інший) – принцип життєвої орієнтації особистості, згідно з яким благо іншої людини більш важливе і значуще, ніж власне благо й особисті інтереси [3, с. 35].

За нашими міркуваннями «альтруїзм» є суперечливою якістю в діяльності майбутніх соціальних працівників, та в сучасних умовах більше відноситься до особистісних якостей, а ніж до важливих професійних.

Деякі науковці до обов'язкових професійних якостей майбутніх соціальних працівників відносять *відповідальність*. Моральна відповідальність являє собою «... сукупність потреб і здібностей людини поводитися відповідно до об'єктивної потреби стосовно найближчого оточення, рідної країни, природи, праці, підтримувати прогресивні світові явища на основі відображення свого об'єктивно-відповідального положення в мегасистемі» [3, с. 35].

Вітчизняні педагоги М. Сметанський, В. Галузяк, пов'язують відповідальність із професійним та духовним становленням особистості, трактують її як «... рису особистості, що проявляється в тенденції творчо, результативно виконувати свої професійні та громадські обов'язки. Вона має зв'язок з такими моральними поняттями, як гуманізм, патріотизм, сумлінність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбність, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження. А відтак, відповідальність є особистісною якістю, як допомагає серйозно виконувати професійні обов'язки» [2, с. 46-56].

Розвиток професійних якостей майбутніх соціальних працівників у волонтерській діяльності, потребує врахування деяких правил: робота волонтером не повинна заважати основному навчанню; робота не повинна бути одноманітною; у кожній справі має бути місце для прояву їх власної ініціативи і самостійних рішень, а також персональної відповідальності; робота має бути безпечною у тому числі і емоційно сприятливою для морального здоров'я волонтерів; не варто включати студентів у конфліктні ситуації; чітко визначати засоби заохочення, не обіцяти більше, ніж може

зробити; демонструвати перспективи діяльності, обговорювати плани на майбутнє в присутності волонтерів; робота волонтером повинна розвивати професійно-особистісні якості майбутніх соціальних працівників [5, с. 20-21].

Важливим у волонтерській роботі для студентів-волонтерів є створення умов для становлення власної особистості і їхньої соціалізації. Найбільш помітні зміни проявляються у процесі самореалізації молодих людей: підвищення рівня самостійності, впевненості у собі, збільшення потреби у самореалізації та усвідомлення власної індивідуальності. Помітні зміни спостерігаються стосовно бажання самоорганізації: самостійність, самоконтроль, розвиток працелюбності, старанність, емоційна стриманість. Залучення до волонтерства активізує молодих людей у плані самовизначення. Вони краще усвідомлюють своє місце у сім'ї, колективі, професійному самовизначенні, відбуваються зміни щодо самоідентифікації. Підвищується здатність адекватного вирішення своїх завдань у конкретній ситуації [7, с. 144].

Волонтерська робота як частина процесу соціалізації дає можливість включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства; знайомить із загальною культурою й специфічними субкультурами соціуму. Вона сприяє розвитку різних специфічних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе: організатора, координатора, соціального аніматора, менеджера, викладача, консультанта, психолога та ін. Отже, завдяки виконанню волонтерської роботи людина стає дієздатним учасником суспільних відносин, що відіграє важливе значення у професійному становленні [8, с. 220-222].

Волонтерська робота – це різноманітні види соціально-педагогічної діяльності: надання соціально-педагогічної допомоги, підтримки, послуг; реалізація планів, проєктів та програм; створення, розвиток і координація соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських формувань соціально значущої спрямованості, груп самодопомоги тощо); організація виховних та благодійних заходів й акцій за різним спрямуванням, тематичними напрямками та ін. [7, с. 140-144].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу ми

виокремили найбільш важливі професійні якості, які може набути майбутній соціальний працівник саме у волонтерській діяльності: організованість, комунікативність, емпатійність.

Організованість передбачає активність соціального працівника по забезпеченню узгодженої взаємодії всіх учасників та установ, задіяних до обслуговування даного конкретного клієнта, групи чи громади у розв'язанні конкретної соціальної ситуації чи проблеми; зміни неефективних сторін функціонування соціальних агентств; створення, розвитку і координації соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських організацій соціально-педагогічного спрямування, груп самопомоги, помічників соціальних працівників і т.ін.).

Найважливішим проявом гуманізму соціального працівника є емпатія, співчуття до іншої людини. Поведінка особистості у суспільстві, вміння взаємодіяти з оточенням, відчувати емоційний стан людини, адекватно реагувати на зміни навколишнього емоційного фону – все це пов'язується з наявністю у структурі особистості емпатії.

Останнім часом увага посилюється не тільки до соціального, але і до професійного аспекту дослідження проблем емпатії (К. Бютнер). Емпатія розглядається як важливий педагогічний засіб, раціональне використання якого може дати великі позитивні результати у роботі з різною категорією населення. Майбутньому соціальному працівнику потрібно, як нікому володіти такими якостями: співчувати своїм клієнтам, розуміти властивості їхньої душі і розглядати її, як основу совісті, альтруїзму і справедливості [3, с. 39-44].

Науковець А. Бен у своєму визначенні емпатії, на відміну від своїх попередників, розглядає її перш за все як етичний чи як естетичний феномен, виходить суто із психологічних передумов емпатійної взаємодії. Як вважає вчений, емпатія зумовлює: 1) відновлення емоцій задоволення чи співпереживання, що пережиті людиною, яка виявляє співчуття; 2) взаємообумовленість емоцій та їх зовнішніх проявів [3, с. 44].

За міркуваннями С. Харченка, емпатія – це здатність розуміти внутрішній світ іншої людини, проникати в її

почуття, реагувати на них та співпереживати іншим. Ця здатність виражається в таких характеристиках, як доброзичливість і повага до інших, чуйність і дбайливість, інтерес до їхнього життя, вірність своїм обіцянкам, емоційна сприйнятливність [6, с. 26-30].

Інтегральною характеристикою здатності майбутнього соціального працівника здійснювати професійне спілкування є комунікативність. Вона полягає в тому, що фахівець прагне до взаємодії з об'єктами допомоги (взагалі з людьми); їхня поведінка в цілому необтяжлива для нього, вони не дратують його, а спілкування з ними надає задоволення як соціальному працівнику, так і його клієнтам.

Комунікативність – професійно-особистісна якість соціального працівника, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. За В. Кан-Каликом комунікативність містить три основні компоненти: комунікабельність, відчуття соціальної спорідненості, альтруїзм [5, с. 22].

Завдяки, такій професійній якості, як комунікативність, соціальний працівник може виробити план спільних дій з клієнтом, вчасно скоригувати можливі шляхи вирішення проблеми, спрогнозувати очікувані результати. Комунікація забезпечує змістовий аспект, стратегію і тактику співпраці майбутнього соціального працівника з потенційним чи реальним клієнтом. Вона полягає у встановленні, продовженні необхідних професійних контактів, обміні інформацією, формуванні в усіх взаємодіючих сторін позитивного ставлення одне до одного.

Доцільним у нашому дослідженні є визначити критерії, показники, рівні сформованості професійно-особистісних якостей у волонтерській діяльності.

Для нашого дослідження важливими були позиції З. Курлянди та С. Савченко, щодо сутності поняття «критерій». Зокрема, З. Курлянд визначає критерій як мірило оцінки, судження; як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу; вважає, що розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен включати в себе не лише її

ознаки, а й критерії, які визначають вираженість тієї чи іншої ознаки в досліджуваному процесі або явищі [10, с. 100].

С. Савченко, характеризує критерій, як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чогось, а під показниками – ступінь її прояву, за яким можна судити про її сформованість і розвиток [10, с. 101].

Резюмуючи вищезазначене, ми дійшли висновку, що критерій – це набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування. Поняття «критерій» за сутністю більш ширше, ніж показник, тому можлива ситуація, коли за одним критерієм існує ціла система показників. За таких обставин, критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково-обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій.

Виходячи з того, що показником професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних працівників є теоретичні знання, професійні уміння, навички, були виокремлені критерії, що виробляються у волонтерській діяльності:

- *когнітивний* – оволодіння системою загальнонаукових, психологічних, соціально-педагогічних та інших спеціально-професійних знань, які необхідні майбутньому соціальному працівнику для реалізації професійних функцій під час роботи із клієнтами різних вікових груп;

- *діяльнісний* – оволодіння сукупністю соціально-педагогічних вмінь та навичок, які виробляються шляхом застосування різних прийомів і способів соціально-педагогічної взаємодії. При цьому професійні знання тісно пов'язані з професійними вміннями та реалізуються у практичній діяльності соціальних працівників;

- *особистісний* – наявність сформованих особистісно-професійних якостей соціального працівника, під якими розуміються психологічні характеристики (емоційна врівноваженість, низька тривожність, творче мислення, послідовність у діях, наполегливість, уважність), морально-етичні (відповідальність, гуманність, справедливість,

тактовність, доброта, емпатійність), психолого-педагогічні (комунікабельність, оптимізм) та психоаналітичні (адекватна самооцінка, прагнення до самовдосконалення) якості, які повинні бути стійкими, суттєвими, адекватними, позитивно впливати на успішність його діяльності та здатність продуктивно функціонувати у системі міжособистісних відносин.

Когнітивний компонент професійних якостей характеризується такими показниками: знання нормативно-правових документів, щодо здійснення соціально-педагогічної роботи; знання форм, методів і технологій організації соціально-педагогічного супроводу; знання теорії профорієнтаційної роботи; знання системи заходів щодо розвитку професійно-особистісних можливостей та клієнтів зокрема; знання теорії мотивації, особистісних домагань та професійного становлення студентів; знання форм і методів організації практичної діяльності клієнтів соціальної роботи; знання теорії соціалізації і адаптації; знання системи заходів соціально-педагогічної підтримки та допомоги; знання теорії коучінгу та соціального успіху для вирішення соціальних проблем клієнтів; знання сучасних способів активізації навчання та знаходження життєвого балансу (гра, дискусія, тренінг); знання теорії пізнання та саморозвитку особистості; знання і використання методик самодіагностики і самооцінки.

Діяльнісний компонент компетентності характеризується такими показниками: уміння застосовувати на практиці сучасні технології та методи організації соціально-педагогічного супроводу; уміння проводити діагностичну роботу; уміння нестандартно підходити до вирішення питань соціальної підтримки та захисту; уміння сприяти соціалізації та адаптації клієнтів; уміння організовувати творчу діяльність з метою розкриття професійно-особистісних можливостей; сприяння мотивації молоді на професію з урахуванням інноваційних процесів у суспільстві; застосування мотивації для професійного становлення; сприяння в організації діяльності студентської соціальної служби; уміння уважно слухати та проявляти інтуїцію під час роботи з особами; сприяння молоді у вирішенні проблемних ситуацій з метою

навчити приймати власне рішення; уміння саморегуляції соціальної поведінки методами інтерактивного навчання; уміння організувати гуртки та клуби за інтересами з метою реалізації творчих можливостей [2, с. 60-61].

Особистісний компонент професійних якостей характеризується такими показниками: позитивне ставлення до соціально-виховного середовища закладів вищої освіти; розуміння сучасних тенденцій розвитку та становлення особистості студента; наявність власних психолого-педагогічних якостей (комунікабельність, зовнішня привабливість, уміння навіювати та переконувати, оптимізм); бажання розвитку здібностей та розкриття можливостей через корекцію соціальних цінностей; підвищення мотивації волонтерів з метою саморозвитку; усвідомлення мотивів і потреб соціально-педагогічної діяльності; власний зразок соціальної поведінки (конкретна позиція та установка); наявність соціально-значущих якостей соціального працівника (гуманність, компетентність, відповідальність, толерантність, об'єктивність); спільна комунікація зі студентами щодо знаходження життєвого балансу; прагнення до самостійного вирішення проблемних ситуацій; бажання саморозвитку і самопізнання з метою самореалізації; стимулювання студентів до самонавчання і самовдосконалення. Ступінь прояву показників визначався за такою шкалою балів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Визначення рівнів показників

| Бали | Ступінь прояву показників | Рівень |
|------|--|---------------------|
| 0-2 | Показник не виявляється | Початковий рівень |
| 2 | Показник виявляється не чітко, міг змінюватися | Оперативний рівень |
| 3 | Показник виявляється чітко але мав не значні коливання | Тактичний рівень |
| 4 | Показник виявлявся чітко | Стратегічний рівень |

Стратегічний рівень – характеризує майбутніх соціальних працівників з сильною мотивацією, підвищеним інтересом до соціально-педагогічної роботи в волонтерській практиці, усвідомленням цінності соціально-педагогічної

діяльності для суспільства на рівні морально-етичних відчуттів.

Активність, усталеність та ініціативність у процесі цієї діяльності проявлялися незалежно від зовнішніх обставин її виконання. Студенти (майбутні соціальні працівників) генерували нові ідеї та гіпотези, вміло застосовували інновації у своїй практичній діяльності, використовували набуті знання, уміння і навички під час виконання професійних функцій соціального працівника, вирішували нестандартні завдання, розробляли програми самовдосконалення тощо. Волонтерська діяльність мала інноваційно-творчий характер з високою пізнавальною активністю. Майбутні соціальні працівників вирішували проблеми стратегічного характеру, значущі для розвитку індивідуальності клієнтів, розробляли плани для досягнення стратегічних цілей.

Тактичний рівень – був характерним для студентів переважно з позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, осмисленням мотивів, цілей, потреб соціально-педагогічної роботи. Для студентів на цьому рівні було властивим усвідомлення необхідності використання сучасних технологій, позитивний прояв інтересу та бажання впроваджувати нові методики роботи у волонтерській діяльності. Для таких майбутніх соціальних працівників, соціальна діяльність зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми мотивами, задовольняла їхні потреби у саморозвитку і самовдосконаленні та відповідала їхнім особистісним потребам. При цьому, нові нестандартні ситуації викликали в них деякі ускладнення. Діяльність студентів відбувалася на підставі позитивної спрямованості на результат, виявлялись уміння встановлювати довірливі відносини, які необхідні для роботи соціальному працівнику з групою клієнтів [9, с. 110-114].

Оперативний рівень – характеризував студентів з позитивно-пасивним ставленням до майбутньої соціально-педагогічної діяльності. Такі майбутні соціальні працівників майже не проявляли ініціативи під час волонтерської діяльності, вони могли виконувати завдання лише за зразком або за аналогією, знали прийоми про те не вміли їх практично,

об'єктивно використовувати залежно від зміни соціально-педагогічної ситуації. Знання студентів щодо сутності та специфіки професійної діяльності були поверхневими, навички не відпрацьованими. У разі залучення цих студентів до самостійної або індивідуальної роботи виявлялося у них хвилювання та невпевненість у діях. Професійна мотивація була низькою. Для студентів на цьому рівні характерним було оволодіння окремими елементами соціально-педагогічної діяльності. Вони могли вирішувати лише деякі поточні завдання оперативного характеру і повсякденні проблеми клієнтів.

Початковий рівень – характеризувався наявністю лише деяких сформованих професійно-особистісних якостей та відсутністю прагнення до професійного вдосконалення і вивчення специфіки роботи соціального працівника. Такі студенти не виявляли ініціатив і не підтримували нововведень. Активність у процесі соціально-педагогічної діяльності залежала від зовнішніх обставин її виконання, тому у разі ускладнень вони ухилялися від неї, орієнтуючись на думку оточення. На цьому рівні студенти мали фрагментарні соціально-педагогічні знання та вміння, консервативні погляди, вони недостатньо володіли професійними функціями соціального працівника, проявляли байдужість. Прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації були низькими. Отже, на цьому рівні професійні якості були недостатньо сформовані у волонтерській діяльності [8, с. 215-218].

Узагальнюючи вище викладене можна зробити висновки, що сучасний розвиток суспільства відзначається тенденцією до економічної та суспільної не стабільності, воєнними катаклізмами та терористичними нападами. Одночасно він характеризується зростанням соціальних ініціатив, залученням широких верств населення до процесу соціальних перетворень, добровільної допомоги. Свідченням цього є, зокрема, поширення в усьому світі волонтерського руху, який стає потужним каталізатором розвитку всіх сфер життєдіяльності людства.

3.2 Методичний аспект становлення професійної спрямованості майбутніх працівників соціальної сфери в процесі волонтерської діяльності

Останнім часом, маючи громадську підтримку та повагу, в Україні дуже швидко розвивається волонтерська робота. Волонтерський рух є частиною будь-якого суспільства, це той внесок, який роблять люди на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, без просування по службі для добробуту та процвітання спільнот та суспільства у цілому [5, с. 45].

Ідеологічною основою волонтерського руху є традиції безкорисливої допомоги нужденним, розвиток соціальної активності, толерантності, навичок усвідомленої й активної побудови власного життя.

Дослідженням волонтерства займалося багато вчених з різних країн світу, зокрема багато наукових праць присвячено формуванню професійних та особистісних якостей, розвитку здібностей і умінь, працівників різних спеціальностей в волонтерській діяльності. Кожен із дослідників використовував певні методики, робив свої висновки і рекомендації. Тому на сучасному етапі вивчення цієї проблеми існує багато психодіагностик по вивченню якостей, що формуються та розвиваються в волонтерській діяльності та якими має володіти особистість, що б бути висококваліфікованим спеціалістом у своїй роботі, але для дослідження професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних працівників нами було обрано такі психодіагностичні методики: «Вивчення рівня професійних якостей майбутніх соціальних працівників» апробована та валідизована Н. Головою, методика «Професійно-особистісного зростання» (Д. Григор'єва, І. Кулешова, П. Степанова), методика «Дослідження рівня емпатійних здібностей» (І. Юсупов), методика «Комунікативно-організаторських здібностей» (Б. Федоришин), методика «Ціннісних орієнтацій» (Мілтона Рокіча) і психодіагностичне спостереження.

Соціальне виховання студентів під час навчання у ЗВО – це процес , що сприяє професійному та особистісному

становленню майбутніх фахівців соціальної сфери, і розглядається як один із головних напрямів діяльності вищої школи в умовах Європейської інтеграції. Становлення духовно зрілої особистості, для якої добро, справедливість, альтруїзм, стали власними ціннісними орієнтирами – має бути головною ціллю сучасної освіти [2, с. 67].

Певним чином, прагнення особистості реалізувати себе через професійну діяльність є однією з пріоритетних людських цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити основним завданням вищої освіти. Залучення студентів до особистісного зростання, з одного боку, може зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої позиції. Важливо, щоб на ранніх ступенях професійного зростання студенти б почали осмислення свого ціннісного простору, відчули його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були б залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх особистісно-професійних орієнтирів. Такою роботою може бути волонтерська діяльність студентів під час професійного навчання у вищому навчальному закладі.

Для особистісно-професійного зростання студентів у волонтерській діяльності, на базі університету має бути створена: школа волонтерів, тренерська студія, прес-центр, аматорський театр, комітет соціальних проєктів, супервізії, моніторингу та інші відділи, які входять у цю структуру.

Основним змістом створення волонтерської діяльності у ЗВО є:

- формування у студентів інтересу до добродійної діяльності, та її організаційно-методичне забезпечення;

- створення сприятливих умов для гармонійного розвитку студентської молоді, задоволення потреб у добровільному виборі напрямів волонтерської діяльності (надання соціальних послуг);

- активної участі в наданні соціальних послуг шляхом залучення ресурсів університету;

- сприяння академічним групам, студентським радам факультетів, окремими студентами у реалізації ними власних соціально значущих ініціатив та проєктів;

- участь у розробці інноваційних соціально-педагогічних технологій у галузі соціальних ініціатив та їх впровадження в систему позааудиторної роботи студентської молоді;

- встановлення зв'язків із соціальними службами, інтеграція в міжвузівську систему соціальної роботи з молоддю;

- сприяння успішній соціалізації та розвитку здібностей, інтересів студентів в умовах позааудиторної роботи через розробку освітніх і виховних програм, через волонтерську роботу студентів університету;

- організація факультетських тематичних конкурсів на кращу розробку соціально-значущих ініціатив та проектів, волонтерської роботи, підбір психодіагностичних та корекційно-розвивальних методик, щодо надання психолого-педагогічної допомоги клієнтам соціальної роботи;

- здійснення супервізії та моніторингу волонтерської роботи в університеті.

Основними напрямками підготовки майбутніх соціальних працівників у ЗВО до виконання професійних функцій в процесі волонтерської діяльності є:

- підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у процесі навчання (аудиторна робота), вплив якого залежить від реалізації його можливостей, що втілюються в змісті, організації та методах навчання;

- реалізація особистісних і професійних якостей, знань та вмінь студентів, їх професійне зростання, що сприяє розширенню кола своїх інтересів, професійному й особистісному самоствердженню у поза аудиторній роботі (навчання у школі волонтерів, діяльність тренерських студій, майстер-класів і т.д.);

- здійснення професійних функцій у ході безпосередньої участі у волонтерській діяльності шляхом надання соціальних послуг клієнтам, які їх потребують.

Етапи волонтерської роботи у ЗВО:

1 етап – пошуково-проектувальний. На цьому етапі пропонується провести підбір професійного колективу педагогів для здійснення підготовки студентів до волонтерської діяльності.

Процес підготовки волонтерів, під час практично-пошукової роботи, включає такі кроки:

- планування та складання освітньої програми підготовки волонтерів;

- набір потенційних волонтерів, анкетування, опитування та співбесіда; орієнтація на навчання;

- залучення волонтерів до розробки програми надання соціальних послуг клієнтам;

- супервізія, моніторинг та мотивація до волонтерської роботи;

- оцінювання праці волонтерів.

Запропонована нами програма «Підготовка та організація волонтерів» може бути розширена та доповнена згідно зі специфікою діяльності навчального закладу та рівня його акредитації й використання у позааудиторній, позанавчальній роботі педагогів ЗВО з метою формування готовності студентів до волонтерської діяльності (табл. 3.2).

На *II етапі* – **інформаційно-діагностичному**, відбувається збір інформації; залучення та набір потенційних волонтерів; створення презентаційних та наочних матеріалів з метою популяризації волонтерської роботи у вищій школі, опитування та діагностування.

На *III етапі* – **створення моделі волонтерської роботи** (змістовому або формальному) відбувається ознайомлення студентів з напрямками та специфікою волонтерської роботи, формування вмотивованого ставлення до професійної діяльності, до набуття знань, практичних умінь і навичок, професійно-особистісних якостей завдяки аудиторним заняттям за навчальною програмою із спеціальності.

Заняття у волонтерській школі проводяться у формі семінарів, тренінгів, різноманітних творчих вправ, рольових та тематичних ігор, підготовка інформаційних повідомлень, дискусій, обговорень, міні-презентацій студентських проєктів й ініціатив, зустрічей із фахівцями практиками (майстер-класи, проблемні лабораторії, круглі столи, складання портфоліо, конференції) тощо.

Таблиця 3.2

Програма підготовки студентів до волонтерської діяльності у ЗВО

| <i>Знання</i> | <i>Навчання студентів специфіці волонтерської діяльності</i> |
|--------------------------------------|---|
| <i>Професійно-особистісні якості</i> | Формуються у процесі навчання студентів важливі якості потрібні для волонтерської діяльності: милосердя, емпатії, альтруїзму, толерантності, відповідальності, вимогливості до себе та інших, комунікативності, соціальної активності тощо. |
| <i>Уміння</i> | Навчання студентів навичкам спілкування, уміння володіти собою, вивчати переваги та недоліки власної діяльності, планувати й організовувати роботу, розв'язувати складні життєві ситуації; вибирати доцільні засоби, форми та методи виховної, соціально-педагогічної, волонтерської роботи та ін. |
| <i>Мета занять</i> | Сформувати готовність студентів до волонтерської роботи, яка є необхідною для професійного становлення майбутніх соціальних працівників (аудиторні та позааудиторні заняття). |
| <i>Завдання</i> | Набути знання щодо теорії та практики волонтерської роботи; розвинути професійно-особистісні якості, потрібні для добродійної діяльності (милосердя, емпатія, альтруїзм, толерантність, організованість, відповідальність, вимогливість до себе та інших, комунікативність, соціальна активність) та сформувати практичні вміння здійснювати волонтерську роботу (аналітико-діагностичні, конструктивно-проективні, організаторські, комунікативні, гностичні, рефлексивні та ін.). |
| <i>Зміст</i> | Діяльність школи волонтерів, тренерські студії, майстер-класи, заняття з елементами тренінгу. |

Соціально-психологічний та діловий аспект групової роботи є найголовнішим в діяльності волонтерів. Важливим є дотримання доцільної рівноваги та збалансованості зазначених компонентів міжгрупової взаємодії. Діловий аспект

передбачає: дискусію з теми; роботу над текстом; сприяння одержанню інформації тощо [11, с. 4]. Соціально-психологічний аспект передбачає аналіз почуттів й емоцій учасників, конкретизацію соціально-педагогічних та психологічних чинників результативність семінару-тренінгу.

Програма навчання волонтерській справі у межах діяльності школи волонтерів (теоретичний та практичний блок) спрямована на особистісний розвиток, успішну соціалізацію студентів, залучення їх до гуманістичних традицій милосердя українського народу, цільовим компонентом якої є формування морально-етичних традицій милосердя в закладі, сприяння духовному розвитку, самореалізації молоді, формування найважливіших професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних працівників: емпатії, милосердя, відповідальності, толерантності, організованості, вимогливості до себе та інших тощо [1, с. 358].

На теоретико-практичних заняттях у школі волонтерів, перевага надається тим формам навчальної роботи, які сприяють набуттю конкретних умінь та організаторських навичок волонтерів. Це підготовка соціальної реклами, наочних матеріалів під час тематичних акцій, процесій, рейдів тощо; організація дискусій, вікторин, акцій та інших масових заходів для клієнтів соціальної роботи; лекція як базовий метод під час навчання волонтерів; бесіда на заняттях для волонтерів для плідної взаємодії з групою, для закріплення матеріалу та вивчення нового, для визначення творчого робочого настрою групи тощо. Часто проводиться ділова гра на заняттях з різних напрямків соціальної роботи для набуття практичних навичок, а також «мозковий штурм», для стимулювання та вивчення тієї чи іншої теми ефективнішого навчання; дискусія з волонтерами із актуальних питань, різних тем. Використовується така форма роботи, як колоквиум – групове обговорення теми за участі більшості членів групи, а також семінар для працівників соціальних служб для подальшого засвоєння теоретичних та практичних знань; конференції для соціальних працівників та волонтерів, з метою обміну досвідом, напрацювання методик викладання та

навчання волонтерів; «круглий стіл» для волонтерів із залучення державних та громадських організацій для обговорення взаємодії з питань функціонування школи волонтерів; збори волонтерів для обміну досвідом та напрацювання нових форм роботи з різними категоріями населення; ділова гра для більш практичного вирішення проблемної ситуації; кейс форма для розв'язання певних задач.

Перераховані форми, методи роботи сприяють набуттю не лише практичного досвіду, але й формуванню професійно-особистісних якостей, потрібних для майбутньої соціально-педагогічної роботи. Цим самим на заняттях із волонтерами було впроваджено програму підготовки студентів до волонтерської роботи, розроблено спецкурс та підготовлено опорний конспект до спецкурсу «Підготовка та організація волонтерської діяльності».

За допомогою різних видів навчально-виховної роботи здійснювалася підготовка студентів до виконання професійних обов'язків під час волонтерської роботи, відтак у майбутніх соціальних працівників, формувалися важливі теоретичні знання, практичні вміння та професійно-особистісні якості, формувалася готовність до волонтерської діяльності, як основи професійної діяльності.

Позааудиторна робота із студентами повинна мати професійно-спрямований характер, який полягає у створенні навчально-виховних педагогічних ситуацій волонтерської тематики, складність яких збільшується з урахуванням розмаїття форм і методів волонтерської роботи, що вимагає від студентів самостійності, відповідальності, організованості, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань [1, с. 360].

Наступний, *IV етап* – **процесуально-технологічний**, мав на меті реалізацію знань, умінь та навичок, набутих на заняттях з підготовки студентів до волонтерської діяльності, а також прояв професійно-особистісних якостей у добровільній роботі шляхом надання соціальних послуг дітям, які їх потребують. Ця робота відбувалася у позанавчальний час у обраних студентами і викладачами закладами інтернатного типу.

Розкриємо особливості змісту цього етапу. На законодавчому рівні соціальні послуги визначені як комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних, просвітницьких заходів, спрямованих як на окремі категорії сімей, дітей, молоді, що перебувають у складних життєвих ситуаціях, так і на попередження соціально небезпечних явищ серед вище зазначеної категорії осіб. Об'єктом для надання соціальних послуг стали вихованці закладів інтернатного типу.

У процесі практичної діяльності (в інтернатних установах) нами було запропоновано використовувати такі послуги:

- освітні (організація гуртків, індивідуальних і групових занять, семінарів, соціально-психологічних тренінгів, майстер-класів);

- психологічні, орієнтовані на формування в дітей впевненості та мотивації щодо подолання складних життєвих ситуацій, здорового способу життя;

- розвиток навичок самовдосконалення та самовиховання (надання консультацій, тренінгів, застосування психодіагностичних методик, що спрямовані на вивчення соціально-психологічних особливостей особистості, для їх психологічної корекції чи реабілітації, надання методичних порад);

- соціально-педагогічні (організація дитячих та молодіжних організацій, гурткової роботи, клубів за інтересами, посередницька діяльність між об'єктом волонтерського впливу й іншими соціальними інституціями, спортивно-оздоровчої діяльності, а також залучення до різноманітних закладів, громадських організацій заінтересованих осіб);

- юридичні (надання консультацій із питань чинного законодавства, здійснення захисту прав осіб, як мають життєві труднощі, сприяння застосуванню державного примусу й реалізації юридичної відповідальності осіб, котрі порушують права інших осіб);

- інформаційні (довідкові, просвітницькі, рекламно-пропагандистські послуги: брифінги, відеопродукція, дні відкритих дверей, інформаційні бюлетні, інтернет сторінка, брошури)та ін.

Основним видом послуг визначено освітній, а саме вивчення ровесників ровесниками завдяки якому молоді люди отримують можливість стати гарними вихователями. Пройшовши навчання, значна частина волонтерських груп займається організацію дозвілля дітей та підлітків. При цьому культурно-масові заходи, як правило, тематичного характеру, з метою профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі, підготовці юнаків до служби у збройних силах, підтримці творчої молоді, розробляються та проводяться волонтерами [11, с. 12].

Помітне місце у волонтерській роботі має посідати і матеріальна допомога. Тому студенти волонтери ретельно збирають речі, продукти, канцтовари, книжки, солодощі, які передають дітям-сиротам, дітям з особливими потребами, а також допомагають сім'ям із дітьми-інвалідами вирішувати не лише психологічні проблеми, а й соціально-побутові: купують продукти, виконують роботу по-господарству, в домашньому помешканні. Волонтери беруть активну участь в організації дозвілля для дітей сиріт та дітей-з особливими потребами. Так, у цьому навчальному році був започаткований новий напрям волонтерської діяльності з дітьми з психічними та фізичними вадами на базі центральної бібліотеки. Одним із завдань студентів-волонтерів стало створення інтерактивного соціально-педагогічного театру для дітей з обмеженими фізичними можливостями.

Зазначимо, що психолого-педагогічна допомога викладачів студентам-волонтерам, педагогічне керівництво і контроль – найважливіші елементи успішної діяльності волонтерів. Звісно, педагог-супервізор повинен уважно поставитися до порушень основних правил надання соціальних послуг дітям, які їх потребують, що можуть виникнути у ході волонтерської роботи студентів. У такому разі педагог повинен провести інспекцію волонтерів, а якщо діяльність волонтера не відповідає потребам клієнтам, то набуті взаємостосунки можуть бути призупинені [4, с. 77].

Питання супервізії (кураторство, наставництво, допомога викладачів) та моніторингу (оцінка й контроль діяльності студентів волонтерів, заохочення волонтерів), визначення

особистих рівнів сформованості готовності студентів до волонтерства, ми оформили в *Veman* – створення волонтерської організації.

Аналіз діяльності студентів дає можливість у кінці навчального року використовувати такі методи та прийоми заохочення, як похвала, подяка, почесна грамота, світлина на стенді, запис на сторінках волонтерського сайту, у соціальній мережі. Результатами добродійної, волонтерської роботи, є адресна допомога особам, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях, а також сформований рівень готовності майбутніх соціальних працівників до волонтерської роботи у показниках та критеріях [12, с. 61].

Із метою розвитку професійно-особистісних якостей у студентів, а також із підвищенням рівня їх вихованості, освіченості, проінформованості з питань та проблем волонтерської діяльності, була розроблена тренінгова програма, спрямована на розвиток професійних якостей майбутніх соціальних працівників, що проявляються в організаторських, комунікативних, емпатійних здібностях; стимулювання учасників тренінгу до продуктивних ідей, розробки волонтерських програм, а також формування в них активної позиції, щодо впровадження цих знань та навичок у практичну діяльність [3 с. 34].

Основною метою тренінгової програми було: розвиток навичок емоційної саморегуляції, конструктивних способів взаємодії, міжособистісних відносин, розвиток емпатійних, комунікативних та організаторських якостей, як професійної складової майбутніх соціальних працівників.

Програма складалася з 10 занять і розрахована на термін до 5 тижнів. Тренінг проходив два рази на тиждень, тривалістю 1 академічна година. Заняття проводилися за принципом соціально-психологічного тренінгу в спеціально відведеній аудиторії, де можна було вільно розташовуватися й пересуватися. Для письмової роботи у приміщенні знаходилися столи і стільці. Учасниками тренінгу були студенти експериментальної групи, що ділилися на дві мікрогрупи по 20 чоловік у кожній, що є характерним для груп особистісного зростання. Базою впровадження тренінгової

програми став Хмельницький національний університет, кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки.

Кожному студенту забезпечувалася можливість проявити себе, бути відкритим і не боятися помилок і як результат отримати максимум задоволення від зробленої роботи та розвинути свої професійно-особистісні якості.

Проведення тренінгової роботи вимагало спеціальних матеріалів і технічних засобів: папір формату А-4, набори кольорових олівців, фломастерів, листки паперу зі шпильками для іменних табличок, плакати, ватмани, стікери, кольоровий папір, картон, стікери, ножиці, комп'ютерна техніка та інше.

Робота здійснювалася за допомогою ігрових методів, методу групової дискусії, проєктивних методик, мозкового штурму, асоціацій й елементів психогімнастики.

Для досягнення поставленої мети були висунуті наступні завдання:

1. Згуртування групи, вироблення правил поведінки на заняттях (заняття 1 – 2, вправи: «Інтерв'ю», «Якості волонтера, які будуть корисними у роботі з громадою», «4 стилі», «Волонтерство – це ...», «Громадянин», «Критерії волонтерської діяльності»). Правило анонімності, конфіденційності та піднятої руки.

2. Розвиток комунікативних навичок, усвідомлення проблем у відносинах з людьми, формування позитивних стратегій взаємодії (заняття 3-4, вправи: «Волонтер – це...», «Що дасть мені робота волонтером», «Привіт, як ся маєш?», «Кінофільм», «Хто я ?», «Портрет ідеального соціального працівника», «Комплімент»).

3. Набуття навичок діяльності в конфліктній ситуації, засвоєння способів вирішення власних проблем, усвідомлення мотивів міжособистісних відносин. Розвиток внутрішньої активності студентів (заняття 5-6, вправи: «Кроти», «Потреби-проблеми», «Схематизація проблеми», «Шляхи вирішення проблем громади», «Асоціація», «Так чи ні», «Агресія за чи проти»).

4. Формування соціальної довіри, емпатійних якостей (заняття 7-8, вправи: «Зворотній кадр», «Дві шеренги», «Сходи участі», «Малювання одним олівцем», «Партнери», «Коло

компліментів», «Співчуття»).

5. Навчання самостійного вирішення проблем, організованих якостей (заняття 9, вправи: «Хендс Фрі», «Практична діяльність», «Кейс метод», «Мій вибір», «Шанс», «Подарунок»).

6. Розвиток соціальних емоцій (заняття 10, вправи: «СМС – повідомлення», «Добрі побажання», «Примірь емоцію», «Що мені личить», «Який я насправді»).

Основою до розробки та проведення тренінгу послужили методичні рекомендації авторів книг: «Підготовка волонтерів та їх роль у реалізації соціальних проєктів» І. Зверевої, «Ігри, навчання, тренінг, дозвілля» В. Петрусінського та ін. [1, с. 358].

Основними умовами ефективного використання тренінгових занять у навчально-виховному процесі ЗВО є такі: мотиваційна установка; увага на значущі проблеми, розкриття особистісної цінності змісту заняття для кожного студента; комфортне середовище для спілкування; пояснення перебігу занять та характеру очікувань, що забезпечує учасникам відчуття особистісної безпеки; позитивний зворотній зв'язок; використання методів, що відповідають індивідуально-типологічним особливостям кожного студента; стимулювання творчої активності учасників; створення умов для обміну досвідом; використання технік, які стимулюють активність; створення ситуації успіху; розкриття перспективи; розвитку, можливостей застосування набутих знань, умінь, особистісних ставлень на практиці. Кожне заняття складається з наступних етапів: привітання; вправа для емоційної розминки; основна частина; підведення підсумків заняття; прощання. У процесі проведення тренінгових занять умовно виділяємо наступні компоненти: мотиваційний, розвивально-діагностичний, тренувальний та узагальнюючо-рефлексивний.

Таким чином, ми отримали змогу відстежити зміну рівня інформованості та сформованості активної позиції, щодо волонтерської діяльності майбутніх соціальних працівників та виявити її вплив на формування професійних якостей, а також визначити рівень сформованості цих якостей у досліджуваних, і виокремити методи, які виявилися дієвими у роботі з даною

категорією осіб.

Таким чином, самосприйняття особистості, у волонтерській діяльності, здійснюється за чотирма основними напрямками:

1. Сприйняття себе через співвідношення себе з іншою людиною в групі волонтерів (найчастіше це є лідер).

2. Сприйняття себе через результати власної діяльності (ефективність волонтерської діяльності).

3. Сприйняття себе через спостереження власних внутрішніх станів (зміни професійно-особистісного характеру). Ми в змозі осмислювати, промовляти, обговорювати з оточенням свої переживання, емоції, відчуття, думки. У цьому одна з принципових відмінностей тренінгу від інших форм роботи проникнення у своє «Я», отримання досвіду розуміння свого внутрішнього світу. Рефлексія (від лат. – відображення) – осмислення людиною власних дій та їх закономірностей; діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини; самоаналіз).

4. Сприйняття себе через сприйняття себе іншими людьми (визнання в групі). Під час соціально-психологічного тренінгу постійно діє зворотний зв'язок, що дозволяє учасникам дізнаватися думку членів групи про свою манеру поведінки, про почуття, які відчувають вони, коли вступають з ними в контакт.

Студенти-волонтери могли перевірити свої набуті професійно-особистісні якості в ході навчання практично. Волонтерська практика студентської молоді проходила у рамках діяльності благодійного центру «Врятуй життя», де студенти мали можливість набутти практичний досвід, випробувати свої особистісні сили в ході цієї діяльності. Тому ми вважаємо, що створення умов для професіоналізації особистості майбутніх соціальних працівників, формування професійного образу «Я» у кожного студента найголовніше завдання навчального процесу професійної підготовки. І вона може бути реалізована за допомогою керованої волонтерської роботи.

Метою практики в організації «Врятуй життя» було надати можливість кожному студенту самостійно обрати

сферу волонтерської діяльності, визначитися з віковою категорією, врахувати свої професійно-особистісні здібності, зрозуміти значущість професії. Майданчиками волонтерської діяльності ми обрали: реабілітаційні центри, онколікарню для дітей, дитячі лікарні, геріатричні центри.

У процесі такої практичної діяльності, були виокремлені такі завдання для студентів волонтерів:

- визначитися із професійною спеціалізацією;
- випробувати свої сили, ствердитися у правильності свого вибору;
- відчутти значущість професії;
- визначитися із подальшим професійному розвитком, а саме обрати сферу професійної діяльності;
- зрозуміти наскільки професія відповідає власній індивідуальності;
- набути власний досвід у практичній діяльності;
- розширити «горизонти професії»;
- усвідомити, які професійно-особистісні якості необхідні для роботи з певною категорією клієнтів;
- сформувати майбутній образ «Я – успішний професіонал».

Коротко опишемо про організаційні кроки волонтерської діяльності із студентами спеціальності «соціальна робота». На перше засідання благодійної організації «Врятуй життя» були запрошені викладачі, керівники, представники закладів, в яких здійснювалася волонтерська діяльність, студентів спеціальності «соціальна робота». Кожен керівник детально розповів про специфіку свого закладу, пояснив які завдання будуть виконувати студенти-волонтери (були проведені ознайомчі зустрічі). За групу студентів, в кожному закладі, були закріплені 1-2 викладача-супервізори, які також були активними учасниками волонтерської роботи.

Зазначимо, що попередньо із студентами була проведена низка групових, індивідуальних бесід, на яких розглядалися такі питання:

- що означає термін «волонтер»;
- які якості потрібні, щоб працювати у волонтерській діяльності;

- становлення та розвиток волонтерського руху на Україні;

- волонтерський рух за кордоном.

Процес професійно-особистісного саморозвитку майбутніх соціальних працівників в процесі волонтерської діяльності неможливий без спеціально організованих педагогічних умов. Під поняттям організаційно-педагогічні умови розуміють чинники, що впливають на появу того чи іншого явища.

З урахуванням специфіки волонтерської діяльності, ми визначили організаційно-педагогічні умови розвитку професійно-особистісних якостей студентів спеціальності «соціальна робота»:

- розвиток позитивної мотивації як задоволення внутрішньої потреби особистості у професійному саморозвитку;

- використання когнітивно-пізнавальних можливостей змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін для формування комплексу компетентностей, здатностей до інтеграції просторово-предметного, пізнавально-мотиваційного, психолого-дидактичного та соціально-комунікаційних компонентів освітнього середовища ЗВО;

- створення насиченого соціально-комунікативного простору в процесі інтерактивної взаємодії суб'єктів навчання для створення у студентів «ситуацій успіху» та демонстрації позитивного професійного досвіду.

Результатом реалізації зазначених умов є рефлексивно-ціннісне ставлення до власної особистості як майбутнього фахівця соціальної сфери з урахуванням сильних і слабких сторін, сформований високий рівень готовності до професійного саморозвитку.

Мотиваційна умова є базовою у формуванні готовності до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх соціальних працівників, оскільки мотиви є внутрішніми спонуканами індивіда до професійного саморозвитку. Формуванню позитивної мотивації має сприяти партнерська позиція викладача у процесі опанування знаннями, готовність студента до набуття професійно-особистісних якостей; пізнавальний

інтерес до навчання; розвиток таких особистісних рис як відповідальність, організованість, креативність, інноваційність, толерантність, емпатійність. Позитивну мотивацію важливо підтримувати упродовж усього періоду навчання.

Використання когнітивно-пізнавальних можливостей освітнього середовища ЗВО відбувається через оновлення змісту навчальних програм соціально-педагогічних дисциплін. Науковцями досліджено, що позитивну мотивацію можна забезпечити двома шляхами: змістом начального матеріалу та способами організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, в нашому випадку у волонтерській діяльності. Під засобами організації навчально-пізнавальної діяльності розуміємо методи та засоби навчання, а також форми організації освітнього процесу. Інтерактивні технології навчання сприяють ефективному процесу розвитку професійно-особистісних якостей. Серед продуктивних технологій важливим є проблемне навчання. Моделювання проблемних педагогічних ситуацій. Найбільш ефективними методами, що спонукають студентів до розвитку професійно-особистісних якостей є такі: мозковий штурм, рольові та ділові ігри, соціально-педагогічні тренінги, метод кейсів та проектів.

При формуванні позитивної мотивації студентів, спрямованої на професійно-особистісний розвиток, важливою є активність, яка підтримує пізнавальний інтерес.

Реалізація умови створення соціально-комунікативного простору в процесі комунікативної взаємодії суб'єктів навчання для створення «ситуацій успіху», відбувається через залучення студентів до наукових конференцій, презентацій, зустрічей з активними особами і т.д.

Ефективним способом підтримки мотивації розвитку професійно-особистісних якостей є включення студентів у спеціально створені проблемні ситуації. Проблемні ситуації не надають готових розв'язків ситуації, а супроводжуються розмірковуванням, пошуком варіантів рішення, спонукають до дискусії.

Залучення студентів до ситуації професійної спрямованості (а саме таким і є метод моделювання

педагогічних ситуацій) створює умови, за яких майбутні соціальні педагоги отримують можливість самостійно аналізувати педагогічні процеси, опрацьовувати шляхи встановлення контакту, прийоми певного емоційного стану та його корекції.

Інтеграція навчальної та ігрової діяльності забезпечує підтримку мотиваційної умови навчання, оскільки кожна гра є розвивальною та комунікативно спрямованою.

Для стимулювання студентів до означеного виду діяльності використовуються різні *форми*: інтерактивні метод навчання, технології навчання (технологія навчального співробітництва, технологія диференційованого навчання, ігрова навчальна технологія, технологія організації навчальної проектної діяльності і т.д.).

Метод інверсії розвиває вміння аналізувати пізнавальні завдання і самостійно формулювати їх. Студенти спочатку самостійно ознайомлюються із запропонованими запитаннями та дидактичними завданнями, аналізують їх. Метод проектів – це сукупність певних дій, попереднє опрацювання матеріалу, пошук нової інформації, реалізація задуму, висування доцільних пропозицій. Основою цього методу є вміння самостійно і творчо конструювати свої знання, уміння; критично мислити [3, с. 27].

Загалом, можемо стверджувати: дослідженням волонтерства займалося багато вчених з різних країн світу, зокрема багато наукових праць присвячено формуванню професійних та особистісних якостей, розвитку здібностей і умінь, працівників різних спеціальностей в волонтерській діяльності. Кожний з дослідників використовував певні методики, робив свої висновки і рекомендації. Тому на сучасному етапі вивчення цієї проблеми існує багато діагностик по вивченню якостей, що формуються та розвиваються в волонтерській діяльності та якими має володіти особистість, що б бути висококваліфікованим спеціалістом у своїй роботі, але для дослідження професійних якостей майбутніх соціальних працівників було обрано цілу низку психодіагностичних методик.

Благодійна робота студентів нашого університету є

творчим і багатогранним процесом, який забезпечує професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього спеціаліста, та гарантує високий рівень розвитку професійно-особистісних якостей, потрібних для майбутньої професійної діяльності, життєвої успішності та влаштування власної долі.

Висновки

Важливим у волонтерській роботі для майбутніх соціальних працівників є створення умов для становлення власної особистості і їхньої професіоналізації. Найбільш помітні зміни проявляються у процесі самореалізації молодих людей: підвищення рівня самостійності, впевненості у собі, збільшення потреби у самореалізації та усвідомлення власної індивідуальності. Помітні зміни спостерігаються стосовно бажання самоорганізації: самостійність, самоконтроль, розвиток працелюбності. Залучення до волонтерства активізує молодих людей у плані самовизначення. Вони краще усвідомлюють своє місце у сім'ї, колективі, професійному самовизначенні, відбуваються зміни щодо їхньої самоідентифікації. Підвищується здатність адекватного вирішення своїх завдань у конкретній ситуації.

Тому, враховуючи соціально-політичну ситуацію в нашій країні, без волонтерської роботи не вирішується жодна проблема нашої держави, навіть, що стосується воєнних дій. Не рідко саме соціальні працівники стають першими добровольцями у наданні допомоги її об'єктам. Тому, існують виокремлені професійні якості, що розвиваються безпосередньо у практичній волонтерській діяльності: комунікативність, організованість, емпатійність, відповідальність і т.д.

Нами було визначено критерії, показники, рівні професійно-особистісних якостей сформованих у волонтерській діяльності, як понятійну категорію, відповідно до літературних джерел. Проаналізували критерії сформованості професійних якостей: когнітивний, діяльнісний, особистісний. Відповідно до них визначили їхні компоненти. Охарактеризували рівні показників: початковий,

оперативний, тактичний, стратегічний та подали їхню детальну характеристику. А також застосували рівні в діагностичній роботі з майбутніми соціальними працівниками в процесі волонтерської діяльності. Теоретичні засади стали базою для застосування методичного аспекту розвитку професійно-особистісних якостей студентів в процесі волонтерської діяльності.

Відповідно до отриманих результатів попереднього дослідження, ми розробили тренінгову програму «Розвиток волонтерських якостей», яка мала на меті розвинути професійно-особистісні якості майбутніх соціальних працівників у волонтерській практиці. Тренінгова програма сприяла набуттю вміння налагоджувати контакти з людьми, ведення з ними конструктивного діалогу, розвитку комунікативних, емпатійних та організаторських здібностей.

Під час проведення тренінгової роботи, підвищилася проінформованість студентів, вони зрозуміли, хто такі волонтери, мету волонтерської діяльності, напрями роботи та основні технології, що використовуються у волонтерській роботі. Також збільшився відсоток респондентів з середнім, достатнім і високим рівнем емпатійності, комунікативних і організаторських здібностей, тобто підвищився рівень професійно-особистісних якостей майбутніх соціальних працівників в процесі волонтерської діяльності.

Список використаних джерел

1. Авер'янова А. В. Концептуальні підходи до проблеми професійного самовизначення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології. *Молодий вчений*. 2015. No 2(6). С. 357–360. URL: [nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2\(6\)_92](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2015_2(6)_92) (дата звернення: 10.10.2019).

2. С. А. Горбунова-Рубан, О. В. Кулинич, Т. А. Коханий, А. В. Парщик. Волонтерское движение в Харькове. Харьков: Фактор, 2004. 160 с.

3. О. О. Главник. Волонтери в соціальній роботі: навч. посіб. Київ: Главник; 2006. 128 с.

4. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Київ: Наукова

думка, 1988. 142 с.

5. Заверико Н. В. Основи управління діяльністю волонтерів: метод. реком. Запоріжжя: ЗДУ, 2004. 36 с.

6. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. Москва: «Институт психологии РАН», 448 с.

7. Лях Т. Л. Волонтерство як суспільний феномен. *Проблеми педагогічних технологій*: зб. наук. пр. Волинський державний університет імені Лесі Українки. Луцьк. Волинський академічний дім, 2004. Вип. 3–4. С. 139–144.

8. Лях Т. Л. Як зробити батьківство щасливим. Культура життєвого самовизначення: інтегративний курс для учнів загальноосв. навч. закладів: метод. посіб. в 3 ч. Київ: Златограф, 2004. Ч. 3. Старша школа. С. 204–229.

9. Лях Т. Л. Програма профілактики ВІЛ/СНІД та ризикованої поведінки серед неповнолітніх у притулку для неповнолітніх. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2006. № 3 (15). С. 109–125.

10. Попов С. Ю. Пошук ресурсів для розвитку суспільного сектору. Луганськ: Благодійний фонд «Підліток», 2004. 108 с.

11. Улановская Л. С. Диагностика структуры индивидуального стиля саморегуляции психических состояний студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Московский государственный областной университет. Москва, 2011. 30 с.

12. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва: Педагогика, 1981. 96 с.

РОЗДІЛ 4. СФОРМОВАНІСТЬ ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ ЯК ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ольга Грабчак

В розділі висвітлено необхідність, у зв'язку з реформою українського суспільства не лише належним чином реформувати згідно вимог сучасності, організовувати освітній процес і дати молодій людині знання, а й підготувати випускників шкіл до життя та професійної діяльності у нових економічних умовах, оскільки переважна більшість випускників шкіл страждає від невизначеності своєї кар'єри та майбутнього виду професійної діяльності. Проаналізовано, що в умовах економічної кризи надзвичайно загострюється проблема формування та використання трудових ресурсів суспільства, що характеризується здатністю до професійної самореалізації кожної людини. Основним фактором, що сприяє професійному самовизначенню особистості, виступає дієва система професійної орієнтації, яка за своїм призначенням є складовою загальнонаціональної системи прогнозування розвитку професійного потенціалу держави, суттєвим економічним резервом. Доведено, що важливим соціально-економічним завданням є підготовка підростаючого покоління до свідомого і адекватного професійного самовизначення, а також розвиток, вдосконалення системи професійної орієнтації учнівської молоді.

4.1. Теоретичні аспекти формування професійних домагань старшокласників як показника готовності до вибору майбутньої професійної діяльності

Вибір професії часто називають другим народженням людини, оскільки він багато у чому визначає майбутню долю особистості. Професійне самовизначення здійснюється в результаті аналізу внутрішніх ресурсів, шляхом зіставлення їх з вимогами професії та є основою самоствердження людини у суспільстві, одним з найголовніших рішень в житті. Тобто для того, щоб вибір професії був свідомим і адекватним необхідно

враховувати принаймні три фактори: інформованість про професію, знання своїх психофізіологічних особливостей, уміння співвідносити особисті якості з вимогами, які пред'являє професія.

На сьогодні звичним явищем стала хаотична професійна орієнтація учнівської молоді не на потреби особистості, економіки регіону і держави загалом, а потурання ажіотажному попиту учнів на певні «модні» професії. Внаслідок такої професійної дезорієнтації школярів, зумовленої прогалинами у профорієнтаційній роботі, втрачають усі суб'єкти трудових відносин. Насамперед сама учнівська молодь: невірно обрана професійна діяльність забирає сили, час, кошти на навчання та, найголовніше, впевненість у своїх силах, у власному професійному майбутньому; суспільство: професійно-кваліфікаційний дисбаланс на ринку праці загрожує гальмуванням ринкових перетворень у економіці країни, що особливо гостро відчувається в умовах періодичних економічних криз; держава додатково витрачає кошти на виплату допомоги по безробіттю та професійне навчання і перенавчання молодих безробітних.

Отже, соціально-економічні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, інноваційні досягнення психолого-педагогічної науки потребують переосмислення мети, завдань, підходів до вирішення проблеми професійної орієнтації учнівської молоді, зокрема – приділення особливої уваги процесу формування професійних домагань школярів з метою їх коригування у бік адекватності психофізіологічним особливостям особистості учня та кадровим потребами ринку праці.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати, що вирішення вищезазначених проблем неможливе без урахування потребово-мотиваційної сфери особистості, особливо без таких її фундаментальних утворень як домагання, рівень домагань та тісно пов'язаної з ним самооцінки. У роботах, присвячених вивченню взаємозалежності самооцінки та рівня домагань, зазначається, що від їхнього характеру багато в чому залежить розвиток особистості, її здатність до саморегуляції (Л. Божович,

М. Боришевський, Л. Бороздіна, Б. Братусь, Л. Гаврищак, О. Савонько та інші). Доведено, що невміння правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності призводить до різних негативних наслідків: виникнення афекту неадекватності (О. Головка, М. Неймарк, Л. Славина), розвитку підвищеної тривожності (Л. Відінська, І. Меліхова, Г. Прихожан), порушення у спілкуванні (Л. Гаврищак, Т. Юферева) тощо. Априорі ці негативні явища стосуватимуться, в тому числі, й професійної сфери. Тобто формування професійних домагань повинно стати контрольованим явищем у процесі профорієнтаційної роботи, особливо зі старшокласниками, оскільки особливістю цього вікового періоду є відсутність уміння зіставляти свої реальні психофізіологічні особливості з вимогами тієї чи іншої професії, яке проявляється у неадекватному (завищеному або заниженому) рівні професійних домагань.

У галузі професійної орієнтації молоді наукою накопичено вагомий теоретичний та емпіричний досвід, який в значній мірі визначає сучасні підходи до проблеми професійного самовизначення особистості.

Проблему професійного самовизначення молоді в її історичному аспекті досліджували В. Аванесов, Т. Афанасьєва, А. Вихрущ, М. Ільюк, В. Рак.

Досвід зарубіжних країн щодо професійної орієнтації молоді знайшов відображення у роботах Н. Балацької, С. Гриншпун, С. Дармодехіна, Г. Дмитрієва, О. Желюк, І. Коростеня, К. Корсак, Н. Ничкало, П. Омельяненко, М. Павлової, Г. Терещука, Ю. Укке.

Аналіз соціально-економічних аспектів професійного самовизначення молоді відображений у працях В. Сндальцева, Г. Корякова, І. Назімова, В. Савченко, М. Тітми, Г. Чередніченко, В. Шубкіна, В. Ядова.

Психолого-педагогічним основам підготовки школярів до вибору майбутньої професії присвячено праці П. Атутова, С. Батишева, Ю. Гільбуха, О. Голомштока, М. Захарова, Є. Клімова, В. Мадзігона, В. Моляко, Є. Павлютенкова, К. Платонова, В. Симоненка, В. Синявського, С. Чистякової,

Б. Федоришина, М. Янцура та ін.

Дослідники зосереджували увагу на питаннях професійної орієнтації учнівської молоді стосовно певних видів професійної діяльності (В. Барко, В. Гарбич, Н. Матяш, О. Мельник, С. Осадчий, М. Піддячий, В. Хільковець, Н. Шевченко). У дослідженнях П. Атутова, В. Сидоренка, М. Тименка, М. Янцура були розкриті особливості здійснення профорієнтаційної роботи та підготовки школярів до професійного самовизначення в процесі трудового навчання.

Проблемою вибору школярами професій підприємницького напрямку займалися В. Дрижак, Д. Закатнов, В. Мадзігон, С. Мельников, Н. Побірченко, М. Тименко та ін.). Професійне самовизначення та професійну орієнтацію школярів у позашкільній діяльності вивчали Я. Кепша, В. Мачуський, Т. Становська та інші дослідники.

Значний інтерес для теоретичного аналізу і узагальнення зазначеної проблеми представляють зарубіжні дослідження у галузі професійного самовизначення, професійної орієнтації та психології праці (Т. Дембо, К. Левін, Ф. Лерш, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Ф. Хоппе та інші).

Вибір професійного майбутнього для молодої людини є основою її самоствердження в суспільстві, одним із головних рішень у житті. Визначення старшокласником своєї майбутньої професії включає у себе багато компонентів, але насамперед це: ким бути; до якої соціальної групи належати та які соціальні ролі виконувати; який стиль життя, життєву перспективу для себе обрати; які цілі визначити у майбутньому.

Аналіз наукових праць [3; 12; 14; 15; 21; 22; 25; 27; 29; 31; 32 та ін.] засвідчує, що для вибору професії характерна багатосторонність і для того, щоб забезпечити його адекватність старшокласникові доводиться виконувати значну внутрішню роботу:

- необхідно проаналізувати свої ресурси (інтереси, схильності, здібності, психофізіологічні особливості);

- з'ясувати та прийняти вимоги, що висуває до психосоматичної сфери людини професія, яку планується у майбутньому обрати;

- усвідомити потенційні невідповідності особистісних особливостей і вимог до людини певної професії та оцінити можливість або неможливість корекції цих невідповідностей;

- сформувати адекватні власним психофізіологічним особливостям професійні домагання та стратегію особистого професійного самовизначення.

Наукові дослідження [14; 18; 19; 20; 28; 30; 34 та ін.] дали змогу визначити професіоналізацію особистості як процес формування у неї професійних домагань, професійної спрямованості, компетентності, професійного самовизначення, становлення; формування соціально значущих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію; готовність до постійного професійного росту; пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання професійної діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних, фізіологічних особливостей людини.

Переконливою є точка зору Є. Зеєра щодо професійного становлення особистості: «Обираючи професію, освоюючи її, професійно вдосконалюючись, особистість змінюється: збагачується її професійна спрямованість, формується досвід і компетентність, розвиваються професійно важливі якості» [12, с. 19]. Але всі ці позитивні зміни відбуваються, звісно, лише за умови вдалого професійного самовизначення, в основі якого – своєчасне формування професійних домагань.

Професійне самовизначення – це багатоетапний процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої професійної діяльності, який здійснюється на основі власних психофізіологічних можливостей, схильностей, намірів, домагань.

Зауважимо, що *професійні домагання*, будучи важливим структурним компонентом усього процесу професійного самовизначення особистості, виступають його первинною та визначальною ланкою, оскільки вони безпосередньо зумовлюють активність особистості під час становлення її професіоналізації. Адже професійне самовизначення не одноразовий акт, а цілісний процес почергових виборів на шляху становлення особистості як професіонала.

Відповідно, для того, щоб професійна діяльність

забезпечувала повну самореалізацію особистості, актуалізацію всіх її можливостей, необхідно мати чітко сформовані професійні домагання як визначальний першочерговий компонент професійного самовизначення.

Професійні домагання – це внутрішні прагнення особистості, що визначають спрямованість активності людини у професійному самовизначенні загалом та орієнтацію людини на різні сторони власне професійної діяльності (на зміст, процес, результат тощо) або на фактори, що перебувають поза безпосередньою професійною діяльністю (заробіток, соціальні пільги тощо) [11, с. 47].

Поділяємо думку Т. Титаренко стосовно того, що життєві домагання включають очікування у майбутньому такої професійної самореалізації, яка задовольняла б як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала стійку самооцінку, самоповагу, та визнання оточуючих. Життєві домагання як вияв особистісного потенціалу сприяють оцінюванню власних бажань і можливостей їх реалізації, здібностей та наполегливості. Водночас, оптимальні домагання, у тому числі професійні, сприяють розвитку особистості, зростанню її зрілості та відповідальності. Зокрема, професійні домагання спонукають до виконання саме тієї діяльності та до досягнення саме тих її результатів, які є ціннісними для конкретної людини і які відповідають її життєвим домаганням.

Зазвичай, коли мова йде про процес професійного самовизначення особистості, то акцент, переважно, ставиться на важливості «правильного» вибору на протизвагу «неправильному». Тому варто зазначити, що, не зважаючи на досить ґрунтовні дослідження процесу професійного самовизначення школярів, його особливостей, проблематики, формування професійних домагань та їх роль у цьому процесі залишаються мало дослідженими.

Домагання є початковим компонентом потребово-мотиваційної сфери особистості та розуміються як певний динамічний енергетичний носій, певна сила, яка забезпечує рух, розвиток, існування живої біосоціальної істоти та робить їх впорядкованими і передбачуваними. Водночас, особистість

проходить етапи свого становлення та розвитку завдяки системі психологічних засобів взаємодії із соціальним світом, а її активність у даному питанні спонукає сукупність домагань, які виступають основою успішної життєдіяльності особистості.

У науці прийнятий поділ домагань на *зовнішні* та *внутрішні* на основі теорії самодетермінації Е. Дісі та Р. Райана (самодетермінація трактується науковцями як усвідомлення і відчуття людиною можливості вибору, високий рівень самостійності та здатності до самовизначення) [39; 40; 41].

За Е. Дісі та Р. Райан, якщо домагання стають внутрішнім елементом структури особистості, її «Я-концепції», то це призводить до розвитку самодетермінації як характеристики суб'єкта у певній діяльності. Якщо домагання сформовано лише зовнішніми чинниками та не відбувається їхня інтеріоризація у внутрішні, то подібна ситуація призводить до відсутності прагнення, мотивації до певної діяльності та зниження рівня самодетермінованості стосовно того чи іншого виду професійної діяльності [42].

Особистісні домагання поділяються на первинні та вторинні. До первинних можемо віднести ті, які за своєю природою є фізіологічними, вродженими, закладеними на генетичному рівні, тоді як вторинні домагання за своїм походженням є психологічними, такими, що усвідомлюються з досвідом, у процесі соціалізації.

Професійні домагання – це різновид життєвих домагань особистості, які за ієрархією домагань є вторинними, набуваються у процесі соціалізації, характеризуються наполегливим прагненням досягти успіху і визнання в певному виді професійної діяльності, уособлюють той ступінь професійних та особистісних досягнень, перебування у соціумі, якого людина прагне досягти в майбутньому. Дане прагнення (домагання) повинно стати інтеріоризованим, самодетермінованим, тобто внутрішнім елементом структури особистості, стосуватися суто питань професіоналізації людини та визначати спрямованість активності людини у професійному самовизначенні.

Зважаючи на психологічну складність процесу

формування професійних домагань разом із особливостями старшого шкільного віку, значну роль у їхньому формуванні та підтриманні на адекватному рівні відіграє кваліфіковане керівництво з боку фахівця.

Професійні домагання старшокласників є певними внутрішніми орієнтирами, які задають довготривалу спрямованість життєдіяльності, зумовлюють життєвий та власне професійний вибір, з позиції яких учнівська молодь оцінює себе та соціальні обставини, що впливають на неї.

У своїх професійних домаганнях учнівська молодь висуває вимоги не лише до очікуваного результату, професійного успіху, престижної роботи, високої посади тощо, але й до самої себе: рівня, якості, способу своєї професійної активності під час виконання певної діяльності. Тому професійні домагання школярів є вираженням особистої гармонійності або суперечливості перспективи професійного самовизначення. Зокрема, реалістичні професійні домагання та відповідно побудована перспектива професійного самовизначення сприяють самоусвідомленню старшокласником свого професійного призначення та місця в суспільстві.

Структура професійних домагань старшокласників з позиції системного підходу має такі *компоненти*:

- *мотиваційний* – потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, узгодженість та збалансованість мотивів досягнення успіху та уникнення невдачі.

Узагальненою характеристикою цього структурного компоненту професійних домагань є потреба, яка складає психологічний базис мотиваційної сфери. Якщо людина відчуває органічну потребу в улюбленому виді діяльності, що починає складати основний зміст її життя, тоді й сам процес такої діяльності нерідко входить у зону домінанти. В психології домінанту визначають як тимчасово пануючу систему, яка зумовлює роботу нервових центрів у певний момент і цим самим надає поведінці відповідної спрямованості [23, с. 53].

Усвідомлення потреб є умовою формування інтересів, якісно особливих мотивів особистості. Вони сприяють

активізації не тільки пізнавальних процесів, але й творчих зусиль особистості, дають змогу розширювати та поглиблювати знання у певній сфері, створюють позитивне емоційне налаштування, яке спонукає до тривалого заняття обраною діяльністю.

Велике значення для формування професійних домагань старшокласників мають усвідомлені мотиви діяльності, які стимулюють ініціативу, активність особистості.

Професійно спрямовані мотиви поведінки та пов'язані з ними емоційні переживання виникають не внаслідок пасивної ролі учнів щодо власного професійного самовизначення, а формуються активно, у процесі профорієнтаційної діяльності;

- *пізнавальний* – профорієнтаційні, психолого-педагогічні знання, уміння, уявлення; володіння інформацією про особливості ринку праці регіону та вимоги обраної професії до психофізіологічних особливостей людини. Загалом проявляється як усвідомлення важливості самопізнання, саморозвитку, самоствердження, професійного самовизначення, професійно-особистісної самоактуалізації; як розуміння суспільної значимості професії, як бажання отримати фахову освіту, зрости професійно, інтелектуально;

- *практично-дієвий* – полягає в активності особистості у питаннях професійного самовизначення, стратегії дій старшокласника, яка свідчить про його позицію зацікавленого суб'єкта власної професійної долі. Цей компонент професійних домагань старшокласників містить складові готовності до оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками. У межах цього компонента відбувається пошук учнями оптимального алгоритму дій, тактик і стратегій до активного оволодіння профорієнтаційною інформацією, яка в кінцевому результаті повинна забезпечити їм професійний успіх;

- *емоційно-оцінний* – система оцінок, самооцінок, аналітичних здібностей щодо особистих можливостей оволодіння певною професією. Ставлення до майбутньої професії є однією з центральних ланок виявлення внутрішнього світу людини через захопленість та любов до професії, що характеризується натхненням, запалом,

піднесенням, задоволенням від професійної діяльності, бажанням стати професіоналом у своїй справі.

Грунтуючись на тих теоретичних засадах щодо життєвих домагань особистості, її життєвого та професійного самовизначення, які пропонують К. Абульханова-Славська та Т. Титаренко, можемо виділити основні *функції* професійних домагань особистості:

- *мотивуюча* – виступаючи важливим компонентом потребова-мотиваційної сфери особистості, професійні домагання як втілення бажаних очікуваних досягнень мотивують, спонукають та активізують особистість до дій, необхідних для задоволення її домагань – від оволодіння необхідними знаннями, уміннями, навичками до постійного підвищення свого професіоналізму;

- *детермінуюча* – наявність професійних домагань «запускає» та детермінує механізм побудови перспективи професійного самовизначення;

- *критична* – адекватні професійні домагання сприяють реалістичному співвіднесенню та оцінці власних психофізіологічних особливостей та професійних можливостей;

- *контролююча* – завдяки сформованим професійним домаганням особистість оцінює свої професійні можливості, тим самим контролює їхню правильність та доцільність [1; 2; 30;].

Як відомо, професійна діяльність – це виконання особистістю у суспільстві певної соціальної ролі. Рольову поведінку особистості розглядають, зазвичай, як функцію двох основних змінних – соціальної ролі та «Я». Якість виконання людиною певної соціальної ролі, у тому числі й професійної діяльності, багато в чому залежить від того, наскільки вона розуміє її специфіку, а також наскільки ця роль нею приймається та засвоюється, інакше кажучи, інтерналізується. Як зазначав І. Кон, «... інтерналізована роль – це внутрішнє визначення індивідом свого соціального становища та його безпосереднє ставлення до цього становища і відповідними йому обов'язками» [17, с. 25].

Інтерналізація професійних домагань, знання особистістю своїх психофізіологічних особливостей, без яких неможливе

формування професійних домагань, вимагає подолання протиріччя між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» в особистісній сфері старшокласника. Тому що основною ознакою старшого шкільного віку є переоцінка своїх здібностей і можливостей, яка може стати серйозною перепоною на шляху до формування професійних домагань та вдалого професійного самовизначення.

Незважаючи на належність до потребово-мотиваційної сфери людини, існує принципова різниця між мотивацією та домаганнями, яка полягає у тому, що коли змістом мотивації є предметна спрямованість потреби, то домагання виражають ціннісну характеристику особистості, її життя та професійної діяльності [2]. Тому важливо розуміти психологічну сторону процесу утворення домагань, які є одним із головних поштовхів, що наближують особистість до певної цілі. Схематично механізм виникнення домагань представлений на рисунку 4.1.1.

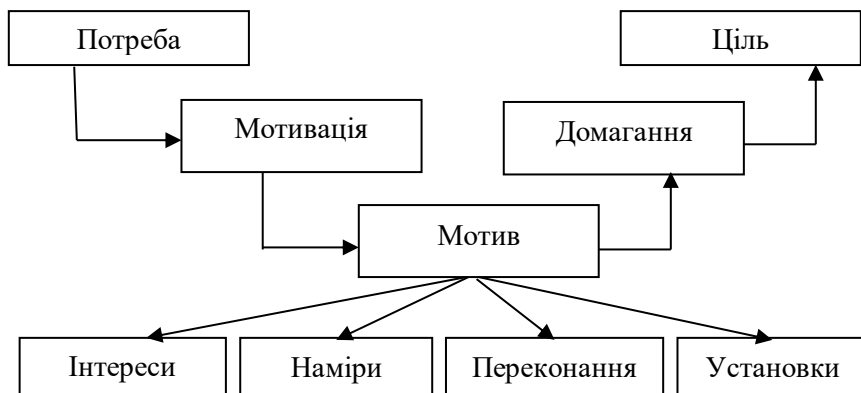


Рис. 4.1.1. Психологічний механізм утворення домагань особистості

Виникнення та формування у свідомості людини низки домагань, зокрема професійних, починається із постановки конкретної перспективної цілі: зробити кар'єру, забезпечити собі добрий заробіток, умови життя, професійне та суспільне визнання тощо. Ціль, яка має для людини привабливу силу, стає значним чинником виникнення внутрішньої потреби (прагнення) у дії.

Потреба – це динамічно-активний стан особистості, що виражається у відчутті нестачі в чомусь та породжує діяльність, спрямовану на задоволення цієї нестачі. Доки потреба спричинить бажання діяти, особистість пізнає складний психологічний процес мотивації, який полягає в усвідомленні потреби.

Мотив – це безпосередній результат мотивації, він є внутрішньою психологічною активністю, що передбачає діяльність, поведінку особистості, задля задоволення потреби. Мотив може реалізуватися у психологічних змінних: інтересах, переконаннях, намірах, установках, домаганнях. Але, оскільки предметом нашого дослідження є лише формування домагань особистості, то у рамках цієї роботи розглядаємо тільки такий мотиваційний чинник.

Формування професійних домагань повинно розпочинатися з постановки реалістичної професійної цілі, складання особистого професійного плану. На основі цього у молодій людині виникає професійна потреба, мотивація та мотиви подальшої діяльності. Саме на цій стадії вже відбуватиметься досконале вивчення людиною своїх психофізіологічних особливостей, перегляд «Я-концепції», самовдосконалення, становлення інтересів, намірів, переконань, формування адекватної самооцінки та, як результат – формування реалістичних професійних домагань.

У подальшому, за умови дотримання послідовного цілеспрямованого впливу на кожну ланку зазначеного механізму, старшокласник зможе без ускладнень досягти поставленої професійної цілі.

Разом з тим, формування професійних домагань передбачає вироблення власної позиції в ситуації професійного вибору, для якої у старшому шкільному віці характерні невизначеність та дифузність. Щоб сформувані власні професійні домагання, визначитись у проблемній профорієнтаційній ситуації, учню необхідно співвіднести свої прагнення, потреби, позиції, інтереси, мрії з власними можливостями: підготовленістю, здібностями, емоційно-вольовими якостями, фізіологічними особливостями. Можливості, зі свого боку, необхідно співвіднести з вимогами професійного навчального закладу, певної професії,

спеціальності, конкретної трудової функції.

Усе це є тривалою та копіткою роботою, яка повинна розпочинатися із формування у старшокласників модальної установки на «Я-конструктивне», що, у свою чергу, тісно пов'язана із формуванням у них реалістичних професійних домагань.

«Я-конструктивне» інтегрує елементи, які особистість приймає та визначає для себе як досяжну реальність, воно пронизане чинними мотивами, які відповідають ознаці «домагаюсь».

Взаємозалежність та взаємовплив адекватної «Я-концепції» при формуванні реалістичних професійних домагань представлені на рисунку 4.1.2.

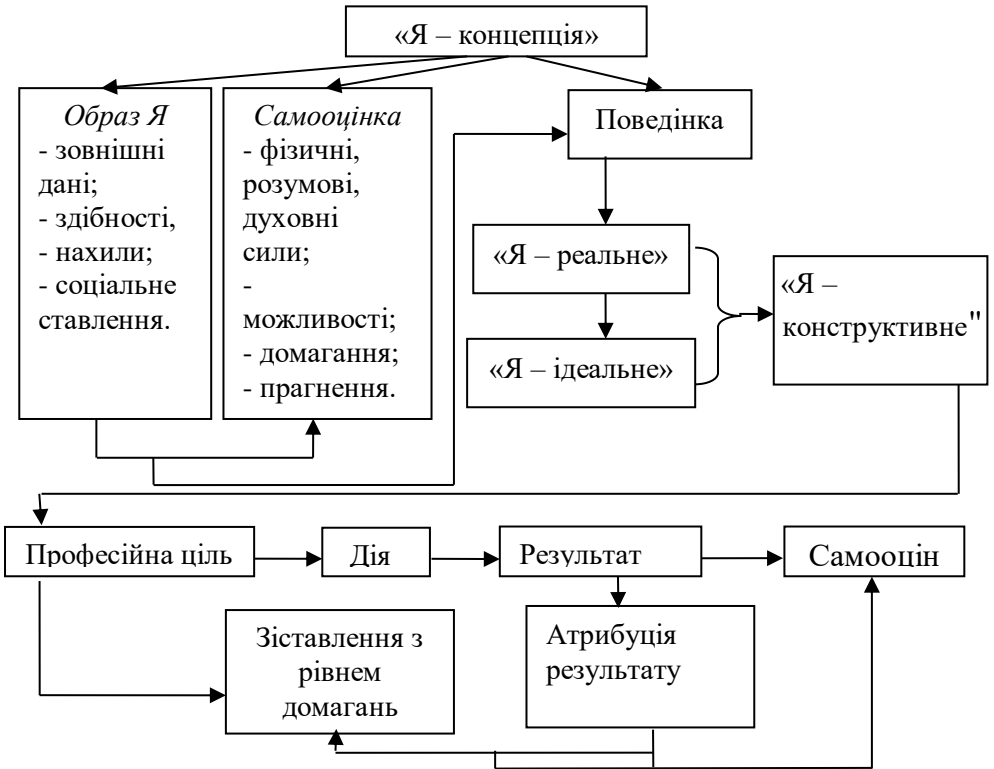


Рис. 4.1.2 Взаємозалежність та взаємовплив адекватної «Я-концепції» при формуванні реалістичних домагань особистості

Отриманий шляхом реалізації певних дій результат може негативно або позитивно впливати на самооцінку людини. Відповідна атрибуція, тобто пояснення причин отриманого результату, є компенсаційним механізмом, що дає змогу послаблювати негативний чи посилювати позитивний вплив на самооцінку особистості.

Для старшого шкільного віку характерною є неадекватна «Я-концепція», значні розбіжності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Конкретизуючи дані поняття, зауважимо, що «Я-реальне» – це установки, пов'язані з тим, як людина сприймає свої актуальні здібності, можливості, ролі, статус, тобто з її уявленням про те, якою вона є насправді. «Я-ідеальне» формується як певна сукупність якостей і характеристик, які людина хотіла б бачити в себе або ролей, які вона хотіла би виконувати [4; 5; 7; 8].

Тобто все це є низкою уявлень, що відбивають таємні сподівання та прагнення людини. Вони можуть не відповідати реальному стану речей, що викликає протиріччя між реальним та ідеальним «Я», між тим, що людина може і тим, чого домагається.

Варто зазначити, що професійні домагання виступають своєрідною професійною перспективою, образом бажаного та усвідомлюваного як можливого, майбутнього професійного життя. Зокрема, на думку К. Абульханової-Славської, така перспектива дає людині можливість належним чином організувати власну життєдіяльність, планувати і реалізовувати її [1; 2]. Але при цьому повноцінна професійна реалізація можлива лише за умови сформованого уявлення особистості про себе, як про майбутнього професіонала та сформованих адекватних професійних домагань.

Так, для старшокласників узгодження всіх перерахованих позицій є досить ускладненим. А якщо мати на увазі ще соціально-економічні фактори, позиції батьків щодо професійного самовизначення, то стає очевидним, що процес формування професійних домагань учня старшого шкільного віку, як правило, означає внутрішньоособистісний конфлікт.

Ще однією суттєвою рисою домагань є те, що вони співвідносяться не тільки з очікуваним результатом, але й зі

способом його досягнення [1; 2]. Спосіб досягнення певного професійного рівня вимагатиме від школярів, по-перше, планування майбутньої діяльності, а, по-друге, розвитку або удосконалення тих професійних якостей, які вимагатимуться для досягнення бажаного рівня професійних домагань. Тобто на основі діагностики і дослідження цих показників, їхнього рівня розвитку, адекватності та сформованості, можна зробити висновок про стан сформованості професійних домагань учнів старшого шкільного віку.

Дослідження особливостей, структури та механізму формування професійних домагань школярів є важливою передумовою гуманізації психолого-педагогічних впливів. Відстеження динаміки домагань учнівської молоді – це відкрите вікно у її внутрішній світ з його прагненнями, мріями, бажаннями, переживаннями.

Отже, зняття ситуації конфлікту в процесі професійного самовизначення, реалістичний професійний вибір, професійне самовизначення і, як основна ланка цього процесу, формування професійних домагань, вимагає від старшокласника значних зусиль, внутрішньої активності та, безумовно, позитивного ставлення до обраної професійної діяльності.

З огляду на зазначене, існує необхідність вдосконалення та поглиблення профорієнтаційної роботи, дослідження стану сформованості в учнівської молоді професійних домагань, їх адекватності психофізіологічним особливостям особистості, критеріїв, показників та рівнів сформованості; які чинники є визначальними при формуванні та становленні професійних домагань, як школярі планують своє професійне самовизначення і професійну траєкторію, а також здійснювати на ці процеси раціональний цілеспрямований педагогічний вплив з метою забезпечення їх адекватності та реалістичності.

З огляду на соціально-економічне положення у державі та гуманістично-особистісний підхід у системі освіти, професійна орієнтація покликана забезпечити реалістичність професійних домагань молодих людей, посилити їхню спрямованість на розвиток інтелектуальних, особистісних ресурсів, розширити діапазон професійної мобільності та

сприяти вдалому професійному самовизначенню учнівської молоді.

Таким чином, мета профорієнтаційної роботи в старших класах сучасної школи полягає у всебічному інформуванні молодих людей в питаннях пізнання своїх особливостей (інтелектуальних, комунікативних, особистісних тощо) та шляхів посилення тих своїх якостей, які сприятимуть успішному входженню у сучасну соціально-економічну ситуацію. Допомогти у конструктивно-продуктивному подоланні та розв'язанні конфліктів професійного самовизначення, у формуванні активної адаптивної поведінкової стратегії старшокласників покликана саме система професійної орієнтації. Така допомога у процесі професійної орієнтації здійснюється шляхом ревізії та корекції професійних намірів, домагань, інтересів, завдяки використанню спеціальних технологій, методів, форм, засобів тощо, які в умовах сьогодення виступають адекватним засобом вирішення освітянських проблем.

Сучасне трактування професійної орієнтації передбачає зміну щодо підходів до характеристики її структури та змісту, методів, принципів, а отже до системи практичного втілення та здійснення. Спрямованість професійної орієнтації на «лікування» вад держави за рахунок особистості змінюється спрямованістю на виявлення, корекцію, розвиток, задоволення та формування інтересів, запитів, потреб і домагань особистості, що не протистоять інтересам, запитам, потребам і домаганням суспільства, а навпаки узгоджуються з ними.

Професійну орієнтацію старшокласників з метою формування у них професійних домагань здійснюють у два етапи:

- *перший* – полягає у підготовці до вибору професії: чітке визначення профорієнтаційних задач, складання плану професійного виховання, визначення засобів та методів вивчення особистості старшокласника, залежно від профорієнтаційної мети, проведення експериментів, виявлення професійних намірів, схильностей, інтересів, домагань школярів, попереднє ознайомлення зі сферами професійної діяльності;

- *другий* – вибір професії (або групи професій), адекватної психофізіологічним особливостям старшокласника: пробудження професійних інтересів, здібностей, формування професійних намірів, домагань особистості учня, глибока професійна інформація на основі професіографії, ознайомлення з професіями, виробництвом, навчальними закладами, виховання любові до праці. Потім здійснюється профдіагностика, професійна консультація, профвідбір, відбувається уточнення профілю професійної діяльності та соціально-професійна адаптація.

Лише при проведенні усього перерахованого комплексу профорієнтаційних впливів на учнівську молодь, можна вважати роботу щодо забезпечення вдалого професійного самовизначення та, звичайно, формування професійних домагань правильною та науково обґрунтованою.

Всебічний аналіз проблеми формування професійних домагань учнівської молоді старшого шкільного віку дає змогу сформулювати таке визначення поняття *професійні домагання старшокласників* – це різновид життєвих домагань особистості, які за ієрархією домагань є вторинними (рівень бутєвих потреб), набуваються у процесі соціалізації, характеризуються наполегливим прагненням досягти успіху і визнання в певному виді професійної діяльності та уособлюють той ступінь професійних, особистісних досягнень, перебування у соціумі, якого людина прагне досягти в майбутньому.

Професійні домагання старшокласників є певними внутрішніми орієнтирами, які задають довготривалу спрямованість життєдіяльності, зумовлюють життєвий та власне професійний вибір, з позиції яких учнівська молодь оцінює себе та соціальні обставини, що впливають на неї. У своїх професійних домаганнях особистість висуває вимоги не лише до очікуваного результату, професійного успіху, престижної роботи, високої посади тощо, але й до самої себе: рівня, якості, способу своєї професійної активності під час виконання певної діяльності.

Професійні домагання як складне інтегративне, системоутворювальне та динамічне поняття включає такі

структурні компоненти: мотиваційний (узгодженість, збалансованість між мотивами досягнення успіху та уникнення невдачі), пізнавальний (профорієнтаційна обізнаність), практично-дієвий (позиція активного суб'єкта власної професійної долі), емоційно-оцінний (ставлення до професії, система самооцінок). Визначено основні функції професійних домагань старшокласників: мотивуюча, детермінуюча, критична, контролююча.

4.2. Методичні аспекти формування професійних домагань старшокласників

Дослідження процесу формування професійних домагань старшокласників під час профорієнтації в загальноосвітній школі вимагає чітко розроблених засобів діагностики, критеріїв, показників та рівнів їх розвитку. Потреба у розробці таких характеристик зумовлена: по-перше, необхідністю своєчасного визначення рівнів сформованості професійних домагань, які мають бути виражені конкретною мірою (оцінкою); по-друге, необхідністю коригування зовнішнього (з боку суб'єктів навчально-виховного процесу) і внутрішнього (власна активність старшокласника) впливів на професійні домагання.

Пошук критеріїв і показників сформованості професійних домагань старшокласників здійснювався у два етапи:

- 1) аналіз наявних підходів щодо розуміння сутності критеріїв і показників розвитку педагогічних явищ;
- 2) безпосереднє визначення критеріїв і показників сформованості професійних домагань школярів.

До поняття «професійні домагання» близьким є поняття «готовність до вибору професії», тому для нашого дослідження представляє інтерес точка зору дослідників на критерії сформованості даного поняття. Це уможливить, на нашу думку, більш коректне формулювання критеріїв сформованості професійних домагань старшокласників.

У дисертаційній роботі М. Піддячого виділено такі критерії готовності до вибору професії: мотиваційний, професійний та практичний [24]. В дисертаційному

дослідженні В. Романчука у структурі готовності до вибору професії виділено мотиваційний, когнітивний та практичний критерії [35]. У дисертаційній роботі О. Мельника в структурі готовності було виділено мотиваційний, когнітивний, практичний та особистісний компоненти [20]. Досліджуючи проблему професійного самовизначення учнів С. Чистякова виділила такі критерії готовності до вибору майбутньої професії: когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-практичний [19; 38].

Аналіз праць зазначених науковців сприяв визначенню власних критеріїв сформованості професійних домагань учнів старшого шкільного віку. Вони повинні відображати мотиви вибору школярами майбутньої сфери діяльності, ціннісні орієнтації, успіхи та досягнення у навчальній діяльності, типові поведінкові прояви в системі стосунків з оточуючими, а також емоційно-психічний стан учня, його самостійність та наполегливість у досягненні певного результату.

Критерій – це показник, стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти з еталоном реальне педагогічне явище, процес або якість. Важливо виокремити ті критерії, що характеризують внутрішні та зовнішні сторони формування професійних домагань та дають змогу зрозуміти взаємозв'язок між ними.

В основу визначення критеріїв сформованості професійних домагань учнів старших класів закладаємо *особистісно-діяльнісний підхід*. Реалізація такого підходу передбачає моделювання у навчально-виховному процесі такої структури педагогічної діяльності, яка б забезпечувала пріоритет особистості учня. Відповідно до цього педагогіко-виховні впливи не просто формують особистість школяра, а сприяють розвитку здібностей, схильностей, спрямованості, інтересів, індивідуально-психологічних особливостей.

Особистісно-діяльнісний підхід вимагає рефлексійного управління міжособистісною взаємодією, тобто метою взаємодії педагога та старшокласника є розвиток потреби і здатності до самоуправління, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю учнем власної навчально-пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим треба наголосити, що одне з

найважливіших завдань старшокласників – безперервний пошук, обґрунтування та перегляд сенсу життя, ціннісних орієнтацій, свого місця в суспільстві, самоідентифікація та самовизначення. А сутність терміну «діяльність», у такому випадку, розкривається у життєдіяльності, предметній діяльності, спілкуванні, у відтворенні себе, як носія свідомості та сукупності певних суспільно-корисних здібностей.

Тісне поєднання понять «особистість» і «діяльність» зустрічається ще в роботах Л. Виготського та С. Рубінштейна. Так, С. Рубінштейн наголошує, що у відповідності до особистісно-діяльнісного підходу дитина у цілісній системі навчально-виховного процесу виступає і як суб'єкт діяльності, і як суб'єкт розвитку власної особистості [36]. У роботах ученого особистісно-діяльнісний підхід передбачає насамперед організацію предметно-практичної діяльності у відповідному педагогічному контексті, що створює позитивне емоційно-мотиваційне налаштування. Важливою умовою при цьому виступають гуманістичне ставлення, довірливе діалогічне спілкування, прийняття кожної особистості такою, якою вона є.

Підґрунтям особистісно-діяльнісного підходу є той факт, що професійне становлення та розвиток особистості відбувається у різноманітних видах діяльності. Реалізація цього підходу передбачає моделювання структури навчально-виховної, профорієнтаційної роботи, спрямованої на особистісний розвиток старшокласника як «автора» власної діяльності. Дефініція «автор» діяльності об'єднує поняття суб'єкт діяльності та розвиток особистості. У цьому підході повинні бути закладені умови для самоздійснення, самоактуалізації, самореалізації учнів, тим самим забезпечуючи спрямування їхньої активності на професійне самовизначення.

Наголосимо, що провідна ідея закладена в особистісно-діяльнісному підході – сприйняття особистості не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку, відображена також і в концепції професійної орієнтації, розробленої українськими науковцями (Г. Балл, В. Синявський, Б. Федоришин).

Відтак, на основі аналізу теоретичних підходів до

визначення критеріїв та особистісно-діяльнісного підходу визначаємо чотири основних *критерії* сформованості професійних домагань старшокласників: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний.

Мотиваційний критерій характеризується ставленням до обраної професії, обґрунтованими, раціональними мотивами вибору професії, вищого навчального закладу, сталою системою ціннісних орієнтацій. З огляду на це, мотиваційний критерій проявляється в таких показниках, як:

- наявність у старшокласників системи стійких інтересів до певного виду професійної діяльності;

- сформованості уявлень про власне «минуле», «теперішнє», «майбутнє», що характеризує особистісні та навчальні досягнення та відповідну їм самооцінку («можу»), основу для формування в юнаків і дівчат ставлення до професійного майбутнього й прагнення досягти професійної мети певної складності («хочу») та на якому рівні («потрібно»);

- диференційоване ставлення до професій, зосередженість на одній з них, передусім, на процесі та результаті праці;

- чітко визначене завдання соціально-професійної ситуації розвитку особистості.

Когнітивний критерій характеризується навчальними досягненнями учня, наявністю системи профорієнтаційних знань, їхня глибина, прагнення узагальнювати та аналізувати матеріал. Має такі показники:

- володіння профорієнтаційною термінологією, понятійним апаратом, тобто загальна профорієнтаційна обізнаність;

- здатність до аналізу та оцінки особистістю своїх можливостей та вимог до людини обраної професії, знання специфіки професії;

- інформованість про особливості та потреби ринку праці;

- усвідомлення шляхів самопізнання, саморозвитку;

- розуміння необхідності професійного самовизначення, суспільної значимості професії.

Діяльнісний критерій проявляється у профорієнтаційній активності та наполегливості старшокласника. Визначається

такими показниками, як:

- готовність до оволодіння навичками самопсиходіагностики;

- активне оволодіння уміннями, навичками складання старшокласниками основного та резервного професійних планів;

- здійснення практичних заходів для реалізації професійних планів;

- здатність до прояву наполегливості у подоланні перешкод, що можуть виникнути на шляху реалізації професійних домагань, планів.

Особистісно-рефлексивний критерій визначається внутрішньою готовністю старшокласників до вибору майбутньої професії та характеризується такими показниками:

- здатність до об'єктивної самооцінки (власних фізичних сил і розумових здібностей, вчинків, мотивів, мети і завдань своєї поведінки, свого ставлення до оточуючих, до інших людей і до самого себе);

- здатність до самоаналізу, самокритики;

- уміння конструктивно реагувати на оцінку, критику оточення, прислухатись до його думки;

- сформованість Я-концепції (як зауважує О. Капустіна, Я-концепція включає: образ «Я»- уявлення індивіда про самого себе, афективна оцінка цього уявлення та потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом «Я» і самооцінкою [13, с. 15]).

Визначені критерії сформованості професійних домагань особистості є тими динамічними підсистемами цього процесу, розвиток яких спонукає кількісні та якісні зміни останньої. Вони можуть здійснюватись у напрямі самовдосконалення до рівня вимог обраної професії, зниження рівня професійних домагань внаслідок завищеної самооцінки й вибору професії з нижчим рівнем вимог, підвищення рівня самооцінки, відходу від вирішення проблеми або підвищення рівня домагань.

Професійні домагання виявляються у трьох *рівнях*, що мають відповідні характеристики: адекватний рівень, неадекватний завищений та неадекватний занижений (див. табл. 4.2.1).

Таблиця 4.2.1

Критерії, показники та рівні сформованості професійних домагань старшокласників

| Рівні | Критерії | | | |
|------------|---|--|--|---|
| | Мотиваційний | Когнітивний | Діяльнісний | Особистісно-рефлексивний |
| Адекватний | Наявність чіткої структури мотивів вибору професії, в ієрархії яких переважають мотиви, пов'язані з її змістом, яскраво виражені професійні інтереси, чітко визначена задача соціально-професійної ситуації розвитку особистості. | Наявність системи глибоких профорієнтаційних знань, здатність до аналізу та оцінки особистістю своїх можливостей та вимог до людини обраної професії, знання спеціфіки професії, усвідомлення шляхів самопізнання, саморозвитку, розуміння необхідності професійного самовизначення, суспільної значимості професії, здатність до самоаналізу та аналізу професій, володіння інформацією про світ професій та кон'юнктуру ринку праці. | Готовність до оволодіння навичками самопсиходіагностики, активне оволодіння уміннями, навичками складання старшокласниками основного та резервного професійних планів, здійснення практичних заходів для реалізації професійних планів, здатність до прояву наполегливості у подоланні перешкод, що можуть виникнути на шляху реалізації професійних планів. | Адекватність самооцінки, здатність до самоаналізу, самокритики, уміння конструктивно реагувати на оцінку, критику оточуючих, прислухатись до їхньої думки, сформованість Я-концепції. |

| | | | | |
|-------------|--|---|---|--|
| За-вище-ний | Диференціація професійної діяльності за ступенем привабливості, провідним мотивом вибору є престиж професії, ВНЗ, задача соціально-професійної ситуації розвитку особистості пов'язана із високим соціальним статусом. | Ідеалізоване сприйняття власних інтелектуальних можливостей, відсутність здатності до адекватного самоаналізу, володіння хибною інформацією про потреби ринку праці засноване на успішному досвіді значущих дорослих. | Професійний план складений на найближчу перспективу, бажання діяти лише відповідно до окреслених особисто перспектив. | Завищена професійна самооцінка і рівень домагань, відсутність адекватної реакції на об'єктивну критику, що проявляються в гострій емоційній реакції, зауваження сприймаються як особисті образи та упереджене ставлення. |
| За-ниже-ний | Провідним мотивом вибору є вибір за компанію з референтною групою, значимими однолітками, соціально-професійна ситуація розвитку школяра пов'язана із бажанням бути таким як інші. | Недооцінка особистих інтелектуальних даних, інформація про ринок праці заснована на хибних даних, отриманих у референтній групі. | Професійний план простий, складений на найближчу перспективу, поведінка не активна, відсутність наполегливості. | Занижена професійна самооцінка і рівень домагань, значна самокритичність, об'єктивна критика з боку оточення спричиняє замкнутість, сором'язливість, тривожність. |

При *адекватному рівні* професійних домагань особистість правильно співвідносить свої можливості та здібності, достатньо критично ставиться до себе, прагне реалістично дивитись на свої успіхи та невдачі, намагається ставити перед собою досяжні цілі, які можливо втілити у життя. До оцінки досягнутого людина з таким рівнем професійних домагань підходить не лише зі своїми мірками, але й намагається передбачити, як до цього поставляться інші люди. Адекватний рівень професійних домагань є результатом постійного пошуку реалістичної міри власної поведінки, діяльності тощо.

Рівень професійних домагань може також бути і неадекватним, що проявляється у завищених або занижених вимогах до себе та оточення.

На основі *завищеного рівня* сформованості професійних домагань у людини виникає хибне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості та можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної справи. Спостерігається ігнорування власних невдач заради збереження звичної високої оцінки самого себе, своїх вчинків і справ. Відбувається гостре емоційне «відштовхування» усього, що порушує уявлення про себе. Викривляється сприйняття реальної дійсності, ставлення до неї стає неадекватним – тільки емоційним.

У таких випадках часто справедливі зауваження сприймаються як упереджене ставлення, а об'єктивна оцінка результатів роботи, як несправедливо занижена. Людина із завищеним рівнем професійних домагань відмовляється розуміти, що всі її невдачі – це наслідок власних помилок, ліні, відсутності знань, здібностей або неправильної поведінки.

Рівень професійних домагань може бути також *заниженим*, тобто таким, що нижче реальних можливостей старшокласника. Зазвичай це призводить до невпевненості учня у собі, сором'язливості, неможливості реалізувати свої здібності. Такі школярі не ставлять перед собою складних цілей, обмежуються вирішенням буденних задач, надто критичні до себе.

Якщо у комплексному дослідженні, під час профорієнтації, особливостей формування професійних

домагань старшокласників, жоден із зазначених критеріїв не мав позитивного прояву, то можемо констатувати несформовані професійні домагання.

Отже, сформовані професійні домагання старшокласників визначаються позитивними проявами за кожним із визначених критеріїв, що у сумі забезпечать адекватний рівень професійних домагань, який буде надійним свідченням їх сформованості.

Найповніше сформованість професійних домагань старшокласників характеризують такі *показники*: наявність у старшокласників системи стійких інтересів до певного виду професійної діяльності; сформованості уявлень про власне «минуле», «теперішнє», «майбутнє», що характеризує особистісні та навчальні досягнення та відповідну їм самооцінку («можу»), основу для формування в юнаків і дівчат ставлення до професійного майбутнього й прагнення досягти професійної мети певної складності («хочу») та на якому рівні («потрібно»); диференційоване ставлення до професій, зосередженість на одній з них, передусім, на процесі та результаті праці; чітко визначена задача соціально-професійної ситуації розвитку особистості; володіння профорієнтаційною термінологією, понятійним апаратом, тобто загальна профорієнтаційна обізнаність; здатність до аналізу та оцінки особистістю своїх можливостей та вимог до людини обраної професії, знання специфіки професії; інформованість про особливості та потреби ринку праці; усвідомлення шляхів самопізнання, саморозвитку; розуміння необхідності професійного самовизначення, суспільної значимості професії; готовність до оволодіння навичками самопсиходіагностики; активне оволодіння уміннями, навичками складання старшокласниками основного та резервного професійних планів; здійснення практичних заходів для реалізації професійних планів; здатність до прояву наполегливості у подоланні перешкод, що можуть виникнути на шляху реалізації професійних домагань, планів; здатність до об'єктивної самооцінки (власних фізичних сил і розумових здібностей, вчинків, мотивів, мети і завдань своєї поведінки, свого ставлення до близьких, до інших людей і до самого

себе); здатність до самоаналізу, самокритики; уміння конструктивно реагувати на оцінку, критику оточення, прислухатись до його думки; сформованість Я-концепції.

Професійні домагання виявляються у певних *рівнях*, що мають відповідні *характеристики*. При *адекватних* професійних домаганнях учень правильно співвідносить свої можливості та здібності, критично ставиться до себе, до своїх успіхів та невдач, намагається ставити перед собою реалістичні цілі, які можливо втілити у життя. На основі *завищеного* рівня професійних домагань у старшокласника виникає хибне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості та можливостей, своєї цінності для оточуючих, для загальної справи. *Занижений* рівень професійних домагань характеризується невпевненістю учня у собі, сором'язливістю, неможливістю реалізувати свої здібності; такі школярі не ставлять перед собою складних цілей, обмежуються вирішенням буденних задач, надто критичні до себе.

Тобто *рівень професійних домагань* – це стійке та властиве кожній людині уявлення про те, чого вона може досягти, яке місце у професійній діяльності повинна посісти.

Вирішення проблеми адекватного формування професійних домагань старшокласників, як основи успішного професійного самовизначення, в рамках загальноосвітньої школи *потребує*:

- моніторингу розвитку в старшокласників уявлень про різні види професійної діяльності;

- формування в учнів під час профорієнтаційної роботи здатності до самоаналізу, рефлексії, аналізу професій у контексті можливостей власного «Я».

В останнє десятиліття у вітчизняній і зарубіжній літературі з'явилися публікації, що засвідчують наявність великої кількості різних видів моніторингової діяльності. Підвищений інтерес до проблем моніторингу проявляють представники різних галузей наукового знання, особливо медики, економісти, соціологи, педагоги, психологи, що розробляють різноманітні види моніторингу і його класифікації.

Широке впровадження моніторингу профорієнтаційних досягнень створює можливості для забезпечення кожного учня

інформацією про стан його профорієнтаційної підготовки і надання своєчасної допомоги у коригуванні цього стану відповідно до психофізіологічних особливостей, здібностей та потреб особистості.

Оперативна інформація дасть змогу своєчасно виявляти негативні тенденції, чинники, запобігати їхньому впливу, раціонально будувати й вдосконалювати профорієнтаційний процес, створювати умови для повноцінного та адекватного професійного самовизначення учнівської молоді.

Функції моніторингу (інформаційно-оцінна, пошуково-дослідницька, корекційно-формувальна, прогностична), спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні навчально-виховним процесом, впливають із загальної мети – підвищення якості професійно-педагогічної підготовки спеціалістів.

Для усіх видів моніторингу, в яких здійснюється опосередковане вимірювання (зокрема педагогічний, освітній, професіографічний) із застосуванням технологій наукового дослідження, а також системи критеріїв і показників, важливого значення набуває забезпечення високої якості інструментарію, розробка критеріальної бази, сам процес вимірювання, статистична обробка результатів та їхня адекватна інтерпретація.

Для здійснення моніторингу необхідно визначити мету його проведення, послідовність етапів досягнення мети, технологію замірів і обробки результатів на кожному етапі та кінцевих результатів, засоби встановлення зворотного зв'язку.

Перший крок здійснення моніторингу розвитку уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності – створення *кваліметричної* (базової) *моделі* профінформаційної та професіографічної обізнаності учня.

Базова модель (стандарт, еталон, зразок) – це модельне представлення ідеалу об'єкта, де зібрано всі унормовані вимоги до мети, завдань, структури, діяльності, результату цієї діяльності тощо (за принципом «Я-ідеальне»). Іншими словами – це формалізована модель бажаного результату. Як зауважує Г. Єльнікова «... кваліметрична модель – це норма-зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що дає

можливість у певній формі відбити ступінь його (об'єкта) реального розвитку» [9; 10].

Отже, в основу розробки кваліметричної моделі нами покладено модель профорієнтаційної обізнаності старшокласника. Оскільки розвиток у старшокласників уявлень про різні види професійної діяльності реалізується, головним чином, під час таких структурних компонентів профорієнтації як профінформація та професіографія, то, на нашу думку, складовими профорієнтаційної обізнаності можна вважати профінформаційні та професіографічні знання, уміння, навички. Ці складові стали основою кваліметричної моделі (таблиця 4.2.2).

Другий крок моніторингових процедур – це визначення параметрів, їхніх показників, на основі яких здійснюватиметься оцінка динаміки розвитку в старшокласників уявлень про різні види професійної діяльності.

Третім кроком моніторингу є визначення методів діагностики динаміки розвитку уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності.

Враховуючи вищезазначене можна виділити три етапи проведення моніторингу розвитку уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності:

I етап – підготовчий, який визначає постановку мети, визначення об'єкта, установку термінів проведення, вивчення відповідної літератури, наявного профорієнтаційного досвіду, розробка інструментарію для проведення моніторингу.

II етап – практична частина моніторингу, яка передбачає збір інформації щодо профінформаційної та професіографічної обізнаності учнів, спостереження, співбесіди, кваліметрія, анкетування тощо.

III етап – аналітичний – систематизація отриманої інформації, аналіз наявних даних, розробка рекомендацій і пропозицій на подальший період.

Результатом моніторингу є висновки і науково обгрунтовані рекомендації щодо впровадження заходів у профорієнтаційну систему загальноосвітніх навчальних закладів, яка сприятиме забезпеченню розвитку реалістичних

уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності.

Таблиця 4.2.2

Кваліметрична модель профінформаційної та професіографічної компетентності старшокласника

| Параметри | Показники параметрів | Методи дослідження |
|---|--|---|
| 1. Профорієнтаційні та професіографічні знання | 1.1. Знання базових і локальних профорієнтаційних понять; 1.2. Знання формули правильного вибору професії; 1.3. Знання особливостей державного та регіонального ринку праці; 1.4. Знання класифікацій, груп професійної діяльності; 1.5. Знання власних психофізіологічних особливостей. | 1. Анкетування. 2. Психодіагностика. 3. Спостереження. 4. Опитування. 5. Співбесіда. 6. Аналіз документації. |
| 2. Профорієнтаційні та професіографічні уміння | 2.1. Уміння самостійно визначати формулу обраної професії; 2.2. Уміння будувати ОПП; 2.3. Уміння працювати із профорієнтаційним терміналом без сторонньої допомоги; 2.4. Уміння скласти барометр професій; 2.5. Уміння скласти порівняльний професійний трикутник. | |
| 3. Профорієнтаційні та професіографічні навички | 3.1. Навички прогнозування власної професійної траєкторії та професійної перспективи; 3.2. Навички елементарної само-психодіагностики; 3.3. Навички самопостереження та самозвіту. | |

Інформація отримана завдяки моніторингу повинна носити тільки стимулюючий характер у зміні ставлення суб'єктів профорієнтаційного процесу до власного професійного самовизначення.

Рекомендації можуть мати методичний або практичний характер, призначатися для профорієнтологів та учнів і дають змогу організувати моніторинг залежно від вимог соціуму, потенціалу педагогічного колективу, вікових та індивідуальних особливостей учнів, оптимізувати перехід від традиційної до інноваційної моделі освіти.

Як уже зазначалось вище, розвиток уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності здійснюється головним чином засобами *профінформації* та *професіографії*. Тому рекомендації щодо організації та особливостей проведення стосуються саме цих елементів професійної орієнтації.

Конкретність, цілеспрямованість і науково-методична забезпеченість розвитку в старшокласників уявлень про різні види професійної діяльності будується, по-перше, на глибоких знаннях змісту та умов професійної діяльності, правильних уявленнях про вимоги професій до психофізіологічних даних, по-друге, на оцінці індивідуально-психологічних особливостей та співставленні одержаних результатів з вимогами певних видів професійної діяльності до особистості. Тобто існує *необхідність професіографічного забезпечення* профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю з метою розвитку в неї уявлень про різні види професійної діяльності.

Професіограму можна визначити як зумовлену змістом праці систему інформації про соціально-психологічні, психофізіологічні, особистісні та соціально-економічні особливості професійної діяльності та якості особистості, які є необхідними для успішного оволодіння професією та удосконалення в ній. Одержавши таку інформацію про професію учень має можливість «приміряти» її до себе, проаналізувати свій образ «Я» та зіставити свої домагання, інтереси, нахили, здібності з вимогами, які пред'являє професія до психофізіологічних особливостей особистості.

Розвиток уявлень старшокласників про різні види

професійної діяльності реалізується під час профінформації та професіографії головним чином за рахунок:

1) засвоєння базових і локальних профорієнтаційних понять;

2) усвідомлення необхідності раціонального співвідношення компонентів формули вибору професії «хочу», «можу», «потрібно»;

3) ознайомлення з наявними класифікаціями професій;

4) формування уміння аналізувати особливості ринку праці;

5) формування здатності до складання особистого професійного плану.

1. *Засвоєння базових і локальних профорієнтаційних понять.* Кожна дисципліна оперує певною системою взаємопов'язаних понять, які формують відповідні знання, що підлягають вивченню. У процесі вивчення змісту понять здійснюється їхнє узагальнення, конкретизація на основі наукових теорій та застосування на практиці. Цей процес передбачає не тільки засвоєння суттєвих ознак понять, а й формування уміння ними оперувати, застосовувати для пояснення та передбачення явища, що вивчається. Тобто система понять є невід'ємним елементом у формуванні системи наукових знань.

З метою розвитку уявлень учнів про різні види професійної діяльності основну увагу необхідно зосереджувати на таких поняттях як *професія, спеціальність, кваліфікація* (чітко визначити відмінності між ними), *формула вибору професії, групи професій, професійна непридатність, професійна траєкторія, особистий професійний план* або *особиста професійна перспектива*.

Так, засвоєння профорієнтаційних понять забезпечуватиме високий рівень результативності професійної орієнтації, а також відкриє можливості для наукового підходу до процесу пізнання теоретичних основ профорієнтації, які є ґрунтовною підвалиною професійного самовизначення учнівської молоді.

2. *Усвідомлення необхідності раціонального співвідношення компонентів формули вибору професії «хочу»,*

«можу», «потрібно». Найбільш розгорнутим і придатним для емпіричної операціоналізації процесу професійного самовизначення є розуміння цього поняття В. Сафінім [37; 38], яке має структурний, системний характер. За В. Сафінім адекватне професійне самовизначення полягає в усвідомленні та співвіднесенні вимог до особистості з боку суспільства, державного і регіонального ринку праці, конкретної професійної діяльності (компонент «потрібно») з комплексом внутрішніх умов: домаганнями, прагненнями, бажаннями, мріями (компонент «хочу») та психофізіологічними можливостями, здібностями, розумовими якостями (компонент «можу»).

У прикладному аспекті це означає, що для продуктивного професійного самовизначення старшокласник повинен адекватно оцінити свої професійні домагання, плани («хочу»), власні можливості, здібності, психофізіологічні обмеження («можу»), а також вимоги, які перед ним висуває суспільство та ринок праці («потрібно»). Завдання професійної орієнтації полягає у сполученні всіх розглянутих компонентів з метою забезпечення найбільшого їхнього збігу. Вислів «вдало обрана професія» у профорієнтаційному та психологічному сенсі означає уміння людини потрапити в зону, що утворюється за рахунок перекривання усіх трьох зазначених компонентів формули вибору професії – зону оптимального вибору.

Крім того, учні повинні знати, що для кожної професії є своє співвідношення компонентів «хочу», «можу», «потрібно», яке у профорієнтації отримало назву «Професійного трикутника».

Під «Професійним трикутником» розуміємо графічне зображення геометричної фігури у вигляді трикутника, величина сторін якого має певне змістове навантаження. Сторони такого трикутника відбивають співвідношення компонентів «хочу», «можу», «потрібно» стосовно конкретної професії. Так, якщо професія користується підвищеним попитом і в засобах масової інформації систематично з'являються оголошення про прийом на роботу спеціалістів даної професії, то компоненту «потрібно» на трикутнику буде відповідати найбільша сторона. Якщо ж для здобуття певної

професії необхідно пройти професійний відбір або медичну комісію, що передбачає певні, заздалегідь визначені вимоги до рівня розвитку психофізіологічних якостей, то на «Професійному трикутнику» компоненту «можу» відповідатиме найменша його сторона. Професії, які не характеризуються значним попитом на ринку праці та престижністю, не вимагають підвищених вимог до психофізіологічної сфери особистості, зображуються у вигляді рівнобедрених трикутників.

Отже, знаходження зони оптимального вибору професії, дослідження професійної діяльності за допомогою «Професійного трикутника» дасть змогу своєчасно відкоригувати професійних вибір школяра та створить сприятливі умови для професійного самовизначення.

3. Ознайомлення з наявними класифікаціями професій.
Ситуація вибору професії для старшокласників є досить складною з низки причин. Оскільки, по-перше, значно розширився діапазон вибору, адже за підрахунками науковців, у світі нараховується майже 40 тис. професій. При цьому ця кількість швидко змінюється, вважається, що лише протягом 10 років зникає близько 5 тис. професій і майже стільки ж виникає нових. По-друге, зазнають змін характер і зміст праці у межах як нових, так і старих професій. По-третє, ускладнюються структура особистості, мотиви вибору професій, потреби та запити людини, що вступає у самостійне трудове життя.

Така лаконічна характеристика ситуації вибору професії переконливо засвідчує, що для адекватного професійного самовизначення старшокласників необхідне знання найпоширеніших класифікацій професій, виділення певних їхніх груп, об'єднаних спільністю вимог до психофізіологічної структури працівника. На основі таких розширених знань учню буде значно простіше сформувати свій професійний інтерес.

Найповнішою та простою у користуванні, на наш погляд, є класифікація, розроблена й описана Є. Клімовим. Вважаємо, що така багатознакова професійна типологія створює для старшокласників можливість незаангажованого, свідомого

вибору професії та підбору місця роботи, а також забезпечує виділення основних діагностувальних якостей не тільки за їхньою психофізіологічною значимістю, але й за вимогами до особистості.

Як класифікаційні ознаки для поділу та змістовного аналізу особливостей професій Є. Клімов запропонував використовувати такі основні чотири характеристики: предмет, цілі, знаряддя та умови праці [16, с. 320].

За особливостями предмета праці професії ділять на п'ять типів: «людина-людина» (соціонічні), «людина-техніка» (техномічні), «людина-природа» (біономічні), «людина-знакова система» (сигнономічні), «людина-художній образ» (артономічні). Для виявлення інтересів та схильностей людини Є. Клімовим був розроблений диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) [6]. Такий опитувальник обов'язково повинен використовуватись у профорієнтаційній роботі з учнівською молоддю.

Зауважимо, що класифікація Є. Клімова уможливорює систематизацію різноманітного матеріалу про професії та дає можливість на прикладі стрижневих професій кожної групи розкрити їхні типові вимоги до працівника. Тобто відпадає необхідність знайомити школярів з кожною окремо взятою професією, та й це, зрештою, неможливо. Для орієнтації у світі професій достатньо ґрунтовно вивчити декілька стрижневих професій кожного типу. Більш конкретний вибір у межах типу професій, якому більше за інші надається перевага, залежить від інтересів, ставлень та установок учня.

4. *Формування уміння аналізувати особливості ринку праці.* Дане завдання реалізується шляхом самостійного складання старшокласниками так званого «*Барометра професій*». У ньому відображено баланс попиту і пропозиції на різні спеціальності регіону, що стимулює учнів до свідомого, активного та реалістичного професійного самовизначення.

Як відомо, на сьогодні однією з основних проблем ринку праці є дисбаланс між попитом і пропозицією робочої сили, який зумовлений орієнтацією молоді лише на «модні», престижні професії. Водночас, роботодавцям бракує справжніх професіоналів, кваліфікованих спеціалістів за

робітничими професіями. А престижні, на думку школярів, професії потрапляють у сегмент тих видів діяльності, які користуються незначним попитом або й взагалі є неактуальними.

Чотири сегменти «Барометру професій» відображають професії, які: відсутні на ринку праці регіону; наявні на ринку праці, але в незначних кількостях; дають можливість працевлаштуватись у регіоні; є актуальними на ринку праці регіону.

Створюючи «Барометр професій», старшокласники зможуть самостійно проаналізувати відповідність власних професійних домагань, намірів, бажань реально існуючій ситуації на ринку праці.

Також аналізу ринку праці сприятиме робота з програмно-апаратним комплексом *«Профорієнтаційний термінал»*. Зазначені тач-скрінні є на базі регіональних центрів зайнятості населення, а також установлені у деяких загальноосвітніх навчальних закладах. Метою запровадження такої профорієнтаційної новинки є формування готовності учнівської молоді до усвідомленого вибору професії, професійної мобільності, сприяння підвищенню конкурентоспроможності, зменшення молодіжного безробіття.

«Профорієнтаційний термінал» спрямований на забезпечення інформативності, доступності, мобільності, гнучкості та привабливості профорієнтаційних послуг для школярів. Головне меню тач-скріну складається з шести основних тематичних блоків: «Абетка професій», «Служба зайнятості для тебе», «Де отримати професію», «Де працювати», «Пізнай себе», «Це цікаво». Кожен з цих блоків має свою підструктуру та складається з окремих тематичних сторінок.

Отже, працюючи з «Профорієнтаційним терміналом», учень може ознайомитись зі змістом професій, вимогами до працівника, шляхами одержання професії, умовами професійного навчання, станом і перспективами ринку праці (цю інформацію школяр може використати при самостійному створенні «Барометра професій»), а також основами трудового законодавства, послугами Державної служби зайнятості.

Вважаємо, що старшокласнику, як особистості, яка обирає свій професійний шлях і хоче аби він був вдалим, необхідно розібратися у різноманітності сучасних професій, попитом на них. Тому подібна практична самостійна робота стане учням у нагоді та дозволить реалістично самостійно оцінити свої професійні домагання.

5. Формування здатності до складання особистого професійного плану. Наявність особистого професійного плану (ОПП) є інтегральним показником сформованості професійних домагань, готовності старшокласника до професійного самовизначення. *ОПП* – це конкретна модель професійного шляху, його образ, який формується в уяві людини. Він є результатом складної мотиваційної, емоційної та когнітивної обробки усіх знань, усього досвіду особистості, пов'язаних зі світом професій.

Розуміючи ОПП як образ професійного майбутнього і виходячи з положення загальної психології про регулюючу функцію образу, можна вважати його важливим регулятором поведінки особистості в процесі її професійного самовизначення. Тому надання учнівській молоді допомоги у виборі професії повинно в значній мірі зводитись до побудови, корекції та перебудови, якщо це необхідно, професійного плану.

Варто зазначити, що в ідеалі ОПП включає: виділення головної мети професійного самовизначення, установлення її відповідності іншим життєвим цілям; визначення найближчих і віддалених професійних цілей; самопізнання своїх можливостей у майбутній професійній діяльності; співставлення своїх психофізіологічних можливостей з вимогами обраної професії, виявлення можливих труднощів, перешкод; визначення шляхів розвитку і саморозвитку для оволодіння майбутньою професією; вибір резервних варіантів професійного самовизначення та шляхів його реалізації на випадок непередбачених ситуацій; усвідомлення власної відповідальності за прийняте рішення та його здійснення [26; 29; 32; 33].

Отже, розвиток уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності дозволить ефективно вплинути на

когнітивний та діяльнісний критерії сформованості професійних домагань. А кваліметрична модель профорієнтаційної обізнаності школяра уможливить здійснення моніторингу розвитку уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності та позитивну динаміку змін за зазначеними критеріями.

Також, на нашу думку, сприятиме ефективному формуванню професійних домагань старшокласників є *розвиток в учнів здатності до самоаналізу, рефлексії, аналізу професій у контексті можливостей власного «Я»*. Особистісний аспект рефлексії стосується завдань дослідження більшою мірою і знаходить своє вираження, з одного боку, в конструюванні нових образів себе у результаті спілкування з іншими людьми та активної діяльності, а з іншого – виявляється у виробленні більш адекватних знань про навколишнє середовище.

Оскільки сьогодення відзначається високою мінливістю культурних впливів, постійною зміною вимог до пріоритетів, настанов, цінностей, то така ситуація детермінує об'єктивну необхідність у здійсненні рефлексії, що покликана посилити адаптивні, самоактуалізуючі можливості людини й ті особистісні, стрижневі якості, які визначають її самоцінність і мають бути збережені в процесах соціального самовираження, розкриті в продуктивному творенні. Особистісна рефлексія найбільш інтенсивно формується у підлітковому та юнацькому віці, при цьому в період пізньої юності вирішуються завдання вибору життєвого шляху, остаточного, дієвого самовизначення та інтеграції в суспільство дорослих людей. Саме на цьому етапі розвитку рефлексії й відбувається формування підвалин професіоналізму.

Отже, професійний розвиток є однією з форм особистісного розвитку індивіда, багатоплановим, складно детермінованим, таким, що має специфічну структуру та динаміку управління процесом перетворення людини в суб'єкта професійної діяльності. Фахова підготовка потребує цілеспрямованого та планомірного формування професійної свідомості як психічного утворення, що інтегрує професійні знання, структуровані в певні програми професійних дій, та

знання людини про саму себе як про представника певної професії. Провідним фактором цього процесу є власна активність особистості, її рефлексія. *Професійна рефлексія* проявляється у сфері самосвідомості, усвідомлення самого себе як суб'єкта професійної діяльності, наявності професійно значущих особистісних якостей, рівня їхньої сформованості, визначення способів їхнього розвитку та корекції. Рефлексія професійної діяльності спрямована на усвідомлення себе як професіонала: усвідомлення своїх професійних дій, поведінки, іміджу тощо. Це складний процес, що включає, передусім, інтелектуальний та міжособистісний аспекти. Він передбачає усвідомлення основ і структури ефективної професійної діяльності, професійних цінностей, перспектив, особливостей професійної взаємодії та позицій суб'єктів цієї взаємодії, на основі чого здійснюється оптимальна й адекватна регуляція діяльності. Тому існує необхідність доповнення традиційної системи профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю цілеспрямованими зусиллями з розвитку в них стійкої потреби у професійному самовдосконаленні, формування професійного способу мислення, адекватної професійної самосвідомості та вироблення професійної ідентичності, пов'язаними, зокрема, з розвинутою особистісною рефлексією (самоаналіз, адекватний образ «Я») й рефлексією майбутньої фахової діяльності.

Висновки

Теоретичний аналіз проблеми формування професійних домагань учнівської молоді старшого шкільного віку дав змогу сформулювати таке визначення поняття *професійні домагання старшокласників* – це різновид життєвих домагань особистості, які за ієрархією домагань є вторинними (рівень буттєвих потреб), набуваються у процесі соціалізації, характеризуються наполегливим прагненням досягти успіху, визнання у певному виді професійної діяльності, уособлюють той ступінь професійних, особистісних досягнень, якого людина прагне досягти у майбутньому. Це певні внутрішні орієнтири, які задають довготривалу спрямованість життєдіяльності, зумовлюють життєвий та власне професійний вибір, з позиції яких учнівська молодь оцінює себе та

соціальні обставини, що впливають на неї.

Професійні домагання як складне інтегративне, системоутворювальне та динамічне поняття включає такі структурні *компоненти*: потребово-мотиваційний (узгодженість, збалансованість між мотивами досягнення успіху та уникнення неудачі), пізнавальний (профорієнтаційна обізнаність), практично-дієвий (позиція активного суб'єкта власної професійної долі), емоційно-оцінний (ставлення до професії, система самооцінок). До основних *функцій* професійних домагань старшокласників належать: мотивуюча, детермінуюча, критична, контролююча.

Сформованість професійних домагань старшокласників найповніше характеризується такими *критеріями* і *показниками*: *мотиваційний* (система стійких інтересів до певного виду професійної діяльності; диференційоване ставлення до професій, чітко визначена задача соціально-професійної ситуації розвитку особистості), *когнітивний* (загальна профорієнтаційна обізнаність; здатність до аналізу та оцінки особистістю своїх можливостей та вимог професії, знання специфіки професії), *діяльнісний* (проявляється у профорієнтаційній активності та наполегливості старшокласника), *особистісно-рефлексивний* критерій (внутрішня готовність старшокласників до вибору майбутньої професії, здатність до самоаналізу, самооцінки, рефлексії).

Професійні домагання виявляються у адекватному та неадекватному (завищеному або заниженому) рівнях. *Адекватні* професійні домагання характеризуються правильним співвідношенням власних можливостей та здібностей, критичним ставленням до себе, до своїх успіхів та невдач, намаганням ставити перед собою реалістичні цілі, які можливо втілити у життя. *Завищеному рівню* професійних домагань відповідає хибне уявлення школярів про себе, ідеалізований образ своєї особистості та можливостей, своєї цінності для оточення, для загальної справи. *Занижений рівень* професійних домагань відзначається невпевненістю учнів у собі, сором'язливістю, неможливістю реалізувати свої здібності; такі старшокласники не ставлять перед собою складних цілей, обмежуються вирішенням буденних задач, є

надто критичними до себе.

Формування професійних домагань старшокласників є ефективним за впровадження у шкільну профорієнтаційну роботу:

- моніторингу розвитку в старшокласників уявлень про різні види професійної діяльності;

- формування в учнів під час профорієнтаційної роботи здатності до самоаналізу, рефлексії, аналізу професій у контексті можливостей власного «Я».

Розвиток уявлень старшокласників про різні види професійної діяльності здійснюється за рахунок: засвоєння базових і локальних профорієнтаційних понять; усвідомлення необхідності раціонального співвідношення компонентів формули вибору професії «хочу», «можу», «потрібно»; ознайомлення з наявними класифікаціями професій; формування вміння аналізувати особливості ринку праці; формування здатності до складання особистого професійного плану.

Здатність до рефлексії, самоаналізу, аналізу професій у контексті можливостей власного «Я» формували в старшокласників шляхом впровадження у профорієнтаційну роботу загальноосвітніх навчальних закладів тренінгових програм, яка будуть спрямовані на розвиток здатності до рефлексії, самоаналізу, засвоєння профорієнтаційних знань, умінь, навичок, самооцінку власних можливостей, здібностей, корекцію установок профорієнтаційного характеру, розвиток необхідних особистісних якостей через інтеріоризацію соціально-педагогічних, психологічних особливостей тренінгового середовища.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва: Наука, 1980. 335 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Наука, 1991. 340 с.
3. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів *Психолог*. 2004. № 8. С. 2–11.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва:

Прогресс, 1986. 449 с.

5. Блажкун Т. Д. Професійне «Я» старшокласника в реаліях сучасного ринку праці. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Зб. наук. пр. Київ: ЕКМО, 2003. Вип. 2. С. 224–234.

6. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / за ред. Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. СПб.: Питер, 2005. 520 с.

7. Бушай І. М. Теоретичні підходи до проблеми формування «Я-образу» в підлітковому віці. *Психологія*. Збірник наук. праць. Київ, 1998. Вип. 1. С. 147–151.

8. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Інститут психології. Київ, 1995. 24 с.

9. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління: курс лекцій. Київ: ЦППО АПН України, 2002. 133 с.

10. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2005. 289 с.

11. Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. Державний центр зайнятості ІПК ДСЗУ. Київ, 1997. 87 с.

12. Зеер Э. Ф. Психология профессиональных деструкций: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.

13. Капустіна О.В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Київ, 2007. 236 с.

14. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва; Воронеж: Модем, 1996. 400 с.

15. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Дону: Феникс, 1996. 391 с.

16. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие [для студ. вузов]. Ростов на

Дону: Феникс, 1996. 512 с.

17. Кон И. С. Открытие «Я». Москва: Политиздат, 1978. 367 с.

18. Кон И. С. Психология старшекласника. Москва: Просвещение, 1982. 207 с.

19. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / под ред. С. Н. Чистяковой, А. Я. Журкиной. Москва: Филология, 1997. 80 с.

20. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2003.

21. Мудрик А. В. Время поисков и решений или старшекласникам о них самих. Москва: Просвещение, 1990. 189 с.

22. Назімов І. М. Трудове виховання і профорієнтація школярів. Київ: Знання, 1979. 48 с.

23. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2005. 560 с.

24. Піддячий М. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2002. 296 с.

25. Платонов К. К. Профессиональная ориентация молодежи. Москва: Высшая школа, 1978. 76 с.

26. Побірченко Н. А. Організація профорієнтації в процесі профільного навчання у загальноосвітній школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. Зб. наук. праць. Київ, 2003. С. 583–587.

27. Побірченко Н. Профорієнтація в школі: нові освітні позиції і програми. *Директор школи*. 2007. № 38. С. 31.

28. Професійна орієнтація незайнятого населення та молоді в системі державної служби зайнятості / Державний центр зайнятості України. Київ. 2008. 150 с.

29. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і

практика : науково методичний посібник [для вчителів] / за ред. О. В. Мельника. Київ, 2009. 260 с.

30. Профессиональная ориентация молодежи / под науч. ред. К. К. Платонова. Москва: Высшая школа, 1978. 271 с.

31. Профессиональная ориентация молодежи / под ред. А. Д. Сазонова, Н. И. Калугина, А. П. Менщикова [и др.]. Москва: Высшая школа, 1989. 272 с.

32. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. Київ: Радянська школа, 1980. 160 с.

33. Пряжніков М. Особиста професійна перспектива. *Психолог*. 2004. № 16. С. 6–8.

34. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення / І. І. Баріхашвілі, М. П. Ворона, І. М. Старіков [та ін.]. Миколаїв: Атол, 2006. 224 с.

35. Романчук В. П. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії у навчально-трудовій діяльності: дис. ... канд. пед. наук 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2002. 196 с.

36. Рубинштейн С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике. Москва: Апрель-Пресс, 2004. 224 с.

37. Сафин В. Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте. *Вопросы психологии*. 1982. № 1. С. 69–75.

38. Сафин В. Ф. Структура оценочных суждений и ее динамика. *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга*. Сб. науч. тр. Москва, 1979. С. 122–123.

39. Deci E. L. Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique *Journal of Personality and Social Psychology*. 1975. Vol. 31. P. 81–85.

40. Deci E. L. The „What” and „Why” of goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. II, No. 4. P. 227–268.

41. Ryan R. M. On Happiness and Human Potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*. Palo Alto, CA: Annual Reviews,

Inc. 2001. Vol. 52. P. 141–166.

42. The American Dream in Russia: Extrinsic aspirations and well-being in two cultures / R. M. Ryan, V. I. Chirkov, T. D. Little, K. M. Sheldon, E. Timoshina, & E. L. Deci // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1999. Vol. 25. P. 1509–1524.

РОЗДІЛ 5. ПРОГРАМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ, ПОСТРАЖДАЛИМИ ВІД ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ

Ольга Джемжик

У розділі розглядається комплекс теоретичних і практичних питань, які пов'язані з проблемою торгівлі людьми з метою сексуальної експлуатації в Україні. Показано, що торгівля людьми – це складне і багатогранне явище, яке, в залежності від економіко-правових і соціально-психологічних факторів, може набувати найрізноманітніших форм. Виявлено нагальну потребу в юридичній, реабілітаційній та соціально-педагогічній роботі по запобіганню торгівлі людьми в Україні, насамперед в якісній освітньо-кваліфікаційній підготовці психологів для роботи з жертвами торгівлі людьми під час їх навчання у ЗВО. Висловлюються пропозиції щодо вдосконалення організації та проведення професійної психологічної підготовки фахівців-психологів у межах навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми».

5.1. Торгівля людьми: юридична, економічна, психологічна та соціальна проблема

Одним із пріоритетних напрямків соціальної політики України є боротьба зі злочинністю, в тому числі – злочинами проти життя, здоров'я, волі, честі та гідності особи. Особливе місце серед цих злочинів посідає торгівля жінками – проблема, що набула міжнародного характеру.

Торгівля людьми має давню історію. О. Галиця у статті «Торгівля людьми (історія, сучасність)» зазначає, що з давніх-давен у деяких державах були поширені рабство і работоргівля як одна з форм торгівлі людьми. Однак, на той час і рабство і работоргівля були законними явищами. Рабство було окремим видом існування людини (раба), а работоргівля виступала як засіб придбання та продажу людей на спеціальних ринках рабів [4].

Необхідно зазначити, що це антисуспільне ганебне явище

продовжувало своє існування ще за часи рабовласницького ладу, супроводжуючи весь період розвитку людства. Воно було відомо і в більш пізніший час – у ХІХ та на початку ХХ століття, про що свідчать, наприклад, дослідження Ам-Рін Отто Генне, М. Гернет, Ч. Ломброзо, Г. Ферреро, С. Шашкова, Ф. Яновського. Як злочин міжнародного характеру торгівлю жінками та дітьми вивчали І. Бліщенко, І. Карпець, А. Наумов, Ю. Решетов. Про торгівлю людьми транснаціональними злочинними групами писали в наукових працях В. Ємінов, В. Куліков, А. Коннов, В. Танкевич, М. Яблоков [5].

Висвітлення в сучасній науковій літературі проблеми торгівлі людьми дає підстави виокремити окремі аспекти дослідження даної проблеми, а саме: у соціальному та правовому контексті (Л. Данильчук, А. Йосипів, К. Левченко, Л. Ковальчук, О. Удалова та ін.); стандарти соціальних послуг у сфері протидії торгівлі людьми (В. Кизим, О. Козачук); соціально-педагогічна робота у сфері протидії торгівлі людьми (Н. Гевчук, Л. Данильчук, Л. Ковальчук, К. Татуревич, К. Черехапа, О. Удалова); соціальна профілактика торгівлі людьми (І. Зверева, Р. Зеленський, Н. Гусак, Л. Данильчук, Н. Калашник, І. Трубавіна та ін.). Соціальний аналіз щодо чинників, сфер діяльності протидії, надання допомоги постраждалим від торгівлі людьми, знаходимо у дослідженнях Державного інституту проблем сім'ї та молоді, Українського інституту соціальних досліджень, Міжнародної організації міграції в Україні, Міжнародного жіночого правозахисного центру «Ла Страда – Україна». Нормативно-правова база щодо попередження торгівлі людьми представлена міжнародним та вітчизняним законодавством у сфері боротьби з торгівлею людьми [6-7; 14; 16; 19; 26; 28; 33].

Незважаючи на те, що торгівля людьми поступово починає включатися в орбіту наукових досліджень, серйозний науково-дослідний потенціал по проблемі досі не накопичено.

В останні десятиліття було прийнято цілу низку міжнародних угод, конвенцій, договорів, спрямованих на запобігання торгівлі жінками [15; 25-26]. Найбільш важливі з них – Конвенції 1949 року проти торгівлі людьми, Конвенція ООН «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок»

(1979 р.), Підсумкові матеріали IV Всесвітньої конференції зі становища жінок (Пекін, 1995 р.), Гаазька міністерська декларація (1997 р.).

Конвенція 1949 року була спрямована на боротьбу з торгівлею людьми і проституцією. У Конвенції акцентувалася увага на забороні сексуальної експлуатації, використанні жінок для занять проституцією та секс-індустрії. Вона вимагала від держав, що підписали Конвенцію, вважати злочинцями сутенерів, осіб, які використовують проституцію з метою наживи, власників публічних будинків, а також їх співучасників.

Конвенція містила вимоги щодо введення специфічного медичного та законодавчого забезпечення, а також висувала умови перед державами-учасниками переглянути національне законодавство з метою впровадження основ міжнародної кооперації у вирішенні проблеми торгівлі людьми. Вона зіграла позитивну роль, однак згодом застаріла. Крім цього, вона не містила інформації щодо жертв торгівлі людьми: права жінки-жертви сексуального бізнесу були прописані недосконало.

18 грудня 1979 року ООН схвалила Конвенцію «Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок», що стала, по суті, міжнародним документом прав жінок. Стаття 6 Конвенції проголошує, що держави-сторони вживають усіх відповідних заходів, включаючи законодавчі, які стосуються припинення всіх видів торгівлі жінками та використання жінок у проституції.

У загальних рекомендаціях до Конвенції звертається увага на той факт, що з'явилися нові форми сексуальної експлуатації: секс-туризм, вербування робочої сили з країн третього світу для використання в домашньому господарстві громадян розвинених країн, а також фіктивні шлюби жінок країн третього світу з іноземцями, а також «нареченої за перепискою».

Проблема торгівлі людьми привернула увагу міжнародної спільноти і національних держав в 1990-х роках. Початківцем у зверненні до цієї проблеми були Сполучені Штати: торгівля людьми почала фігурувати в щорічних доповідях

Держдепартаменту США про становище прав людини з 1994 р.

Причому, в кримінальну торгівлю живим товаром залучені економічно розвинені країни, вона може відбуватися або з перетинанням національних кордонів, або всередині держав, як в країнах з розвинутою демократичною традицією, так і в перехідних державах, і в країнах з тоталітарною системою [3; 14-15].

Феномен торгівлі людьми викликає суперечливі та радикальні судження – від прямого визнання серйозності проблеми й закликів боротися з нею стороннім поглядом в основному громадських організацій до повного неприйняття самого поняття «торгівля людьми» низкою державних організацій, в тому числі правоохоронних інститутів.

Причина такого ставлення до работоргівлі криється, ймовірно, в тому, що транснаціональна торгівля людьми є відносно новим видом злочинів, як для України, так і для інших країн СНД [32].

Глобальний характер проблеми сприяв активізації дослідницької діяльності по її вивченню в багатьох країнах світу. Великий матеріал представлений в доповідях різних міжнародних організацій, у першу чергу, МОМ, МОП, ПРООН, ЮНІФЕМ, ЮНІСЕФ. У зазначених доповідях, переважає як національний рівень аналізу, так й узагальнюється досвід окремих країн, аналізуються найкращі практики виявлення і попередження фактів торгівлі людьми [15; 25-26].

Торгівля людьми в Україні є масштабним явищем і залишається серйозною проблемою українського суспільства. За твердженнями багатьох міжнародних організацій, всі зусилля української влади, спрямовані на припинення нелегального вивозу людей, залишаються недостатніми і не відповідають міжнародним стандартам [15; 25-26].

У результаті, відсутнє розуміння цієї проблеми, а також того, яким чином в загальному формуванні цього явища задіяні його окремі складові компоненти. До нинішнього часу залишаються не розкритими такі питання: в чому полягають відмінності торгівлі людьми, як у різних країнах, так і в

Україні; чи залежить ступінь участі країн у процесі торгівлі від рівня їх соціально-економічного розвитку, що є кореневими причинами торгівлі людьми; які соціально-економічні та психологічні індикатори можна використовувати в цілях діагностики даного явища.

Ідеологія Пекінської конференції (1995 рік) – матеріали IV Всесвітньої конференції зі становища жінок, була покладена в основу розробки заходів щодо запобігання торгівлі жінками на рівні європейських держав [3; 14-15; 30; 32; 35-36].

У 1997 році була проведена Гаазька міністерська конференція, на якій було прийнято відому декларацію. Мета Гаазької міністерської декларації – підтримка подальших дій щодо попередження торгівлі людьми, а також надання необхідної допомоги жертвам торгівлі.

1998 рік – торгівля людським товаром була усвідомлена українським урядом як проблема, і в кримінальному кодексі з'явилася стаття 124 як основний юридичний інструмент протидії.

У 1999 році було розроблено офіційну програму щодо припинення нелегального вивозу жінок та дітей на 1999-2001 роки, якою підкреслювалась відповідальність українських міністерств і важливість їх кооперації з неурядовими організаціями.

За допомогою ОБСЄ було запущено двосторонню програму по взаємодії між Україною та Польщею в області тіншового вивезення людей, а в 2001 році український кримінальний кодекс набув нову серію виправлень.

Реальні заходи проти поширення торгівлі жінками запропоновані неурядовою організацією – Світовим альянсом проти торгівлі жінками (Таїланд). У співпраці з міжнародною юридичною групою були розроблені Стандарти по наданню гуманітарної допомоги особам, які стали об'єктами торгівлі [15; 25-26].

Конвенція Ради Європи (2005 рік) дає наступне визначення проблемі торгівлі людьми. «Торгівля людьми» означає найм, перевезення, передачу, приховування або одержання осіб шляхом погрози або застосування сили чи інших форм примусу, насильницького викрадення,

шахрайства, обману, зловживання владою або безпорадним станом або наданням чи отриманням плати чи вигоди для досягнення згоди особи, яка має владу над іншою особою, для експлуатації. Експлуатація включає в себе, принаймні, експлуатацію проституції інших осіб чи інші форми сексуальної експлуатації, примусову працю чи послуги, рабство чи подібну до рабства практику, поневолення або вилучення органів.

У 2012 році відповідальність за координацію державної політики у сфері торгівлі людьми була покладена на міністерство соціальної політики і праці, яке повинно було координувати свої зусилля з міністерством закордонних справ, МВС, прикордонною службою, міністерством юстиції та міністерством культури.

Однак, у тому ж році наукове дослідження, яке було проведено за підтримки Єврокомісії, показало, що Україна зайняла 87-е місце в загальносвітовому рейтингу зусиль по боротьбі з торгівлею людськими товаром.

Окрім цього, в 2017 році Держдепартамент США прийшов до висновку, що, незважаючи на значні зусилля українського уряду щодо припинення кримінальних каналів вивезення людей, ці спроби не відповідають навіть мінімальним стандартам відразу в декількох ключових сферах з цілої низки причин. Серед основних вказується на корупцію, нездатність розслідувати і притягати до відповідальності винних і ін.

Корупційний характер залученості українських офіційних осіб (поліцейських, суддів, прикордонників, прокурорів) у торгівлі «живим товаром» і перешкодження з їх боку правосуддя регулярно стає темою доповідей різноманітних неурядових організацій.

Торгівля «живим товаром», особливо жінками, для використання їх переважно в секс-бізнесі стала гостро актуальною проблемою для багатьох країн, у тому числі і для сучасної України. Як мінімум у 60 країнах світу практикується торгівля людьми. Цей вид злочинного промислу став одним із провідних і найбільш прибуткових у протиправній діяльності транснаціональних злочинних організацій. За даними експертів ООН, у світовому рейтингу надбруткового

кримінального бізнесу торгівля людьми, а особливо – жінками, з метою використання в підпільній секс-індустрії зайняла третє місце після торгівлі зброєю та наркотиками і оцінюється в межах 7-12 млрд. доларів на рік [15; 30; 34].

За своєю природою торгівля людьми є маловивченою темою через закритість і протизаконність, проте в науковому співтоваристві не викликає сумнівів, що вкрай важко оцінити її справжній розмах та описати його за допомогою адекватної статистики.

У багатьох державах відсутнє спеціалізоване законодавство, спрямоване проти контрабанди людського матеріалу, в інших воно визначає її тільки в термінах сексуальної експлуатації для вилучення комерційного прибутку, по-третє воно не враховує внутрішній ринок незаконної торгівлі своїми власними громадянами.

Однак, навіть там, де існують ефективні закони, спрямовані на боротьбу з цим видом кримінального бізнесу, він може благополучно існувати завдяки нестачі політичної рішучості, корупції або відсутності досвіду боротьби з цією проблемою. Окрім цього, проблема ускладнюється небажанням жертв торгівлі людьми співпрацювати з правоохоронними органами через острах відплати з боку злочинців, недовіри до влади або через те, що вони не усвідомлюють себе потерпілими.

За оцінками Міністерства внутрішніх справ України, за останні 10 років з України було вивезено понад 400000 людей. Також, за даними МВС, Україна є однією з головних стран-транзитів для потерпілих з Азії та Молдови, яких продають на Захід. Громадяни цих країн зараз становлять значну частину живого «товару» на відкритих і таємних ринках Європи та Азії.

За даними соціологічного дослідження Міжнародної організації міграції в рамках програми «Запобігання контрабанди жінок з України: українська інформаційна кампанія», 80% опитаних жінок висловили бажання працювати за кордоном, 10% жертв торгівлі людьми були віком від 12 до 18 років [15; 25-26; 30; 34].

У прийнятому в 2011 році Законі України «Про протидію

торгівлі людьми» зазначається, що «...торгівля людьми – здійснення незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а так само вербування, переміщення, переховування, передача або одержання людини, вчинені з метою експлуатації, у тому числі сексуальної, з використанням обману, шахрайства, шантажу, уразливого стану людини або із застосуванням чи погрозою застосування насильства, з використанням службового становища або матеріальної чи іншої залежності від іншої особи, що відповідно до Кримінального кодексу України визнаються злочином» [12].

Досліджуючи масштаби поширення цього феномена на Україні та в інших країнах колишнього СНД, можна покладатися тільки на неофіційні джерела, експертні оцінки, дані закордонних неурядових організацій, які працюють в окресленій сфері.

Отже, проблема поширення сексуальної експлуатації жінок як на Україні, так і за її межами потребує вивчення, перш за все, з метою формування ефективних механізмів попередження торгівлі жінками на національному та інтернаціональному рівнях.

На жаль, українське законодавство і, перш за все, Кримінальний кодекс України, не відображає реалій, що змінилися у сучасному світі. Перш за все, це стосується тих його розділів, які присвячені сексуальній експлуатації жінок та покарання за неї. Примус жінки до заняття проституцією передбачає кримінальну відповідальність. Однак, це складно доказовий вид злочину навіть в межах однієї країни.

Аналіз результатів діяльності Національної поліції України з питань розкриття та розслідування злочинів, пов'язаних з торгівлею людьми показав вкрай незадовільний стан вирішення цієї проблеми. У 2015 році, на момент створення Департаменту по боротьбі зі злочинами, пов'язаними з торгівлею людьми, у Єдиному реєстрі досудових розслідувань було зареєстровано понад 15000 тисяч кримінальних проваджень, сьогодні ми маємо лише декілька десятків, з яких до суду доходять лише одиниці.

У статті 149 Кримінального кодексу України дається таке визначення торгівлі людьми: «Торгівля людьми, або

здійснення іншої незаконної угоди, об'єктом якої є людина, а так само вербування, переміщення, переховування, передача або одержання людини, вчинені з метою експлуатації, з використанням обману, шантажу чи уразливого стану особи» [12-13; 20; 28; 32].

Стаття 302 цього ж Кодексу (створення або утримання місць розпусти і звідництва) так саме, як і Закон України «Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України з метою реалізації положень Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами», який набув чинності 11 січня 2019 року та вносить зміни до Кримінального кодексу щодо обов'язкової обопільної згоди на секс не захищає українських жінок від загрози бути проданими. Досить складно довести злочин за цими статтями, оскільки необхідні свідчення жертв, які з неохотою йдуть на це [12-13;20; 28].

Проблема боротьби з торгівлею людьми привернула увагу перш за все, неурядових організацій, які завжди більш гостро, ніж представники державних структур, сприймають необхідність дотримання прав людини, швидше за інших реагують на порушення цих прав.

Вивіз українських жінок за кордон стає масовим, і у держави поки немає спеціальної служби, яка сприяла б запобіганню цього явища. Тому, необхідні узгоджені дії з іншими державами для зміни ситуації.

Основними експортними напрямками вивозу людського матеріалу з України є Польща, Російська Федерація, Туреччина, Італія, Австрія, Іспанія, Німеччина, Португалія, Чехія, Об'єднані Арабські Емірати, Великобританія, Ізраїль, Греція, Ліван, Бенін, Туніс, Кіпр, Швейцарія, США, Канада і Білорусія, крім цього, все зростаюча частка угод здійснюється на внутрішньоукраїнському ринку [32]. Вихідці з України становлять також більшість жертв нелегальних каналів по перевезенням людей через Польщу для подальшої сексуальної експлуатації та протизаконного використання як підневільної робочої сили. Переважною кількістю жертв тіньового бізнесу залишаються особи жіночої статі, а пунктами їх призначення

стає секс-індустрія Туреччини, Греції, Кіпру, Італії, Іспанії, Югославії, Об'єднаних Арабських Еміратів, Сирії, Китаю і ін.

Існують різні відомості про обсяги торгівлі людьми в Україні. Наприклад, за даними Міжнародної організації з міграції з 1991 року понад 230 000 українців стали жертвами торгівлі людьми в Україні, що зробило цю країну одним з головних джерел «живого товару» для європейських держав [15; 25-26].

Порівняльний аналіз показує, що в Європейському Союзі в сфері проституції зайнято близько півмільйона представниць Центральної та Східної Європи, а за даними на 1998 рік 87,5% жінок, ввезених, наприклад, до Німеччини були зі Східної Європи, серед яких 17% було з Польщі, 14% з України, 12% з Чеської Республіки та 8% з Російської Федерації.

Незалежні дослідники проблем тіньового бізнесу вказують, що на Україні існують об'єктивні труднощі з ідентифікацією жертв і відстеженням міжнародних переміщень своїх громадян [3; 14-15; 30; 32; 35-36].

Торгівля людьми (трафікінг) – це сучасна форма рабства. Торгівля людьми може приймати різні форми, такі як: секс-індустрія; примусову працю на виробництві, в ресторанах і на сільськогосподарських роботах; домашня робота на рабських умовах в якості домашньої прислуги або гувернанток; торгівля нареченими; торгівля органами. В абсолютній більшості ситуацій (85%) майбутні жертви нелегального трафіку рекрутувалися за допомогою особистого контакту.

За даними українського Інтерполу не останнє значення в цьому процесі мають завищені, або наївні, очікування потерпілих, 75% з яких не усвідомлювали, що замість привабливої пропозиції роботи за кордоном їх чекає примус до банальної проституції.

Ланцюг злочинних дій торгівлі людьми складається з наступних ланок: вербування – перевезення – передача або прийом людей – продаж – обман, примус силою, погрозами, зловживання владою – експлуатація.

Українські громадяни їдуть за межі країни з метою працевлаштування і шукають будь-яку можливість потрапити за кордон. Способи вербування їх на таку «роботу»

різноманітні, і в той же час, традиційні: це фірми з працевлаштування; подруги, однокласники; знайомі, сусіди; оголошення в ЗМІ; роздача запрошень на вулицях; незнайомі люди, які називають себе «агентами іноземної фірми»; шлюбні агентства; туристичні фірми; знайомства через Інтернет; виїзд для отримання освіти (студентські візи) та ін.

Трафікери використовують різні способи для залякування і контролювання своєї жертви – фізичне насильство, ув'язнення, а також різні механізми психологічного та фінансового контролю. Це може бути боргова кабала; конфіскація паспортів; ізоляція; погрози насильством на адресу жертв і (або) членів їх сімей; контроль фінансів жертви (наприклад, трафікери забирають заробіток жертв для «зберігання грошей в сейфі»).

На Україні кримінальні мережі по торгівлі людьми, як правило, виходять із важкої економічної ситуації в країні і високого рівня безробіття, яка дозволяє криміналу залучати потенційних жертв обіцянками добре оплачуваної роботи в розвинених країнах [3; 14-15; 30; 32; 35-37]. За статистичними даними не менше 80% постраждалих від торгівлі людьми в Україні були безробітними і близько 60% з них залишилися безробітними після повернення на батьківщину [34].

Таким чином, в залежності від соціально-економічних і соціально-психологічних факторів, торгівля людьми може набувати найрізноманітніших форм. Однак, за якими б схемами не проходила така торгівля, будь-яка її форма здійснюється з метою отримання економічної вигоди від експлуатації або від самого процесу купівлі-продажу. Тому сутність поняття «торгівля людьми» полягає в сукупності злочинних дій, спрямованих на заволодіння людиною з метою отримання економічної вигоди.

Торгівля людьми є невід'ємною частиною сучасної міграційної системи. Це обумовлено тим, що в останні роки відзначене стрімке зростання потоків міжнародної міграції; в результаті нового поділу праці в країнах імміграції формуються специфічні сфери зайнятості для мігрантів; збільшення частки жінок в загальному потоці трудових мігрантів; зростання нелегальної складової серед трудової

міграції.

Сама соціально-економічна природа торгівлі людьми дуже складна й різноманітна. Крім таких традиційних факторів, як низький рівень життя населення і відсутність перспектив працевлаштування, торгівлю людьми підживлюють багато соціальних проблем: гендерна нерівність, фемінізація бідності, насильство в сім'ї, дитяча безпритульність, розвиток корупції і організованої злочинності в країні. Якщо врахувати всі ці фактори, то вийде, що тільки в Україні в категорію ризику по відношенню до торгівлі людьми потрапляють мільйони людей.

Аналіз статистичних даних показав, що в світі переважає торгівля людьми з метою сексуальної експлуатації [34]. Однак існують також особливості торгівлі людьми, форм експлуатації та категорій переміщуваних осіб залежно від соціально-економічних, релігійних та етнічних особливостей різних країн [9]. Наприклад, комерційна сексуальна експлуатація переважає в розвинених країнах і в країнах з перехідною економікою, в той час як, торгівля людьми з метою трудової експлуатації в більшій мірі характерна для країн, що розвиваються.

У міжнародних документах щодо запобігання феномену торгівлі людьми країни поділяються на три типи: країни-постачальниці жінок на світові ринки сексуального бізнесу; країни, через які здійснюється транспортація (транзит) жінок; країни призначення, куди вивозяться жінки [15; 25-26]. Торгівля людьми характерна для всіх країн – і економічно розвинених, і країн, які переживають перехідний політичний і економічний період, постраждалих від воїн та локальних конфліктів [3].

Найбільш розповсюдженими факторами ризику для формування категорії жертв сексуальної експлуатації є відсутність (або низький рівень) освіти; ризикована поведінка, схильність до авантюризму; низький рівень правової грамотності; несприятливі умови життя в родині; відсутність сім'ї; наявність психічних та фізичних відхилень [26; 28].

Аналіз сучасних досліджень, проведених за цією проблематикою [19], показує, що при відповіді на питання про причини, через які люди потрапляють в рабство, респонденти

з різних регіонів відповіли наступним чином: погане матеріальне становище (від 46,5% до 56,6%); неправильний спосіб життя (від 25,9% до 38,3%); необережність (41% – 51,4%); невміння себе захистити (30% – 40,6%); відсутність підтримки близьких (від 18,2% до 20,9%); несприятливий збіг обставин (від 29,1% до 44%).

Аналіз причин торгівлі жінками з метою сексуальної експлуатації за даними авторів [3; 6-7; 14-16; 19; 26; 28; 30; 32-33; 35-36] показав, що більшість з них – спільні з торгівлею людьми взагалі, але, в той же час, можна виокремити ті, що притаманні сексуальній експлуатації зокрема:

1. Соціальне розширення суспільства, бідність, безробіття, моральна деградація; гендерний дисонанс жінок і чоловіків в світовому масштабі.

У той же час у процвітаючих країнах, це характерно і для великих міст, де також різко зріс попит на «живий товар» у рамках проституції.

Незважаючи на те, що наше суспільство вважає себе більш цивілізованим, ніж країни третього світу, спільність полягає в тому, що багато жінок пострадянського простору, як і жінки нерозвинених країн Азії та Африки, розглядають проституцію як цілком прийнятний спосіб заробити гроші.

2. Сексуальна індустрія і зростаюча потреба в експлуатованій робочій силі. Секс-туризм і дитяча порнографія перетворилися у всесвітню індустрію, якій сприяють такі технології, як Інтернет, він значно розширює можливості вибору і дозволяє здійснювати трансакції миттєво, залишаючись практично непоміченим.

3. Відсутність належної інформаційної політики щодо кримінальних процесів, що відбуваються в світі, в тому числі і в сфері торгівлі жінками з метою сексуальної експлуатації. Близько 70% жінок, націлених на роботу за кордоном, дійсно, вірять в те, що будуть працевлаштовані в якості танцівниць, гувернанток, офіціанток, фотомоделей, і не перевіряють рекламну інформацію.

Рівень проінформованості про проблему торгівлі людьми, що освітлюється в різних засобах масової інформації – по телебаченню, по радіо, в газетах занадто низький. Журналісти

часто наголошують на сенсаційних аспектах, в результаті чого потенційні жертви не мають необхідної інформації, в повідомленнях ЗМІ немає комплексного аналізу проблеми і не пропонуються шляхи її рішення. У зв'язку з цим, правоохоронним органам і навчально-виховним організаціям разом із засобами масової інформації необхідно проводити спільну інформаційну політику, спрямовану на профілактику даних злочинів. Крім того, необхідний постійний контроль правоохоронних органів за телекомунікаціями, перш за все електронними.

4. Надприбутковість при мінімальних ресурсних витратах. Такий вид кримінального бізнесу дуже вигідний. За оцінками Інтерполу і Держдепартаменту США, в найближчі роки дохід від торгівлі людьми буде випереджати доходи від наркоторгівлі.

5. Транснаціональна торгівля жінками ґрунтується на пропозицію та попит постачаючих і приймаючих країн. Країни з розвинутою секс-індустрією створюють попит і є приймаючими країнами, тоді як країни, де торговці можуть легко завербувати жінок, є постачаючими країнами.

На часі колишні республіки Радянського Союзу, такі як Україна, Білорусь, Латвія і Росія, стали основними країнами, які поставляють жінок для секс-індустрії. На ринках секс-індустрії сьогодні найбільш популярними і цінними є жінки з України і Росії.

6. Легалізація заняття проституцією в багатьох країнах. Наприклад, в Німеччині проституція є легальною для громадян Європейського союзу, але нелегальною для громадян інших країн. Тому в той час як для чоловіків цілком законно купувати повій, а для сутенерів містити борделі, де вивезені жінки є подвійними жертвами, по-перше, будучи жертвами торгівлі, по-друге, будучи іноземними громадянами [33].

Причинами поширення торгівлі жінками в Україні є як внутрішні, так і зовнішні чинники [33].

До внутрішніх факторів треба віднести в першу чергу важке економічне становище жінок. Навіть за державними статистичними даними, близько 80% офіційно зареєстрованих безробітних – це жінки. Низький рівень життя та високий

рівень безробіття серед жінок штовхають їх на пошук роботи за межами держави. За даними соціологічного дослідження Міжнародної організації міграції в рамках програми «Запобігання контрабанди жінок з України: українська інформаційна кампанія», 80% опитаних жінок висловили бажання працювати за кордоном [15; 25-26]. А в ситуації з робітниками-мігрантами в європейських та інших розвинених країнах найбільш доступна для українських громадянок – це сфера сексуальної індустрії в її легальному і нелегальному варіантах.

До внутрішніх факторів належать також правові: перш за все, відсутність регламентації сексуального бізнесу на Україні та незахищеність потерпілих.

До зовнішніх факторів, що сприяють поширенню торгівлі людьми, можна віднести такі: відкриття кордонів і падіння залізної завіси; спрощення можливості для українських громадян подорожувати по світу в пошуках як розваг, так і праці; інтернаціоналізація тіньової економіки, утворення міжнародних кримінальних груп, корумпованість працівників державних органів; лояльність законодавства до занять проституцією в багатьох країнах світу.

Зазначені фактори надають широке поле діяльності звідникам і сутенерам для вербування молодих жінок.

Таким чином, виникла необхідність як привернення уваги широкої громадськості до проблеми, так і розробка багатосторонніх міждержавних угод щодо попередження торгівлі жінками, покаранню торговців і, головне, надання реальної допомоги жінкам – жертвам торгівлі людьми[8].

Поширення вивезення жінок з України з метою сексуальної експлуатації потребує необхідності шукати ефективні заходи протидії. Дані заходи можуть виявитися корисними і для інших постсоціалістичних держав, тому в них необхідно передбачати комплекс заходів превентивного, інформаційного, соціально-психологічного плану, а також постійної взаємодії правоохоронних органів з соціальними службами та громадськими організаціями. В іншому випадку торгівля людьми не тільки буде тривати, але і перетвориться в загрозу національній безпеці такої країни, як Україна [3; 6-7;

14-16; 19; 26; 28; 30; 32-33; 35-36].

Ми погоджуємося з міркуваннями А. Йосипіва, що сьогодні ведеться значна робота як державних, так і громадських органів щодо того, як не стати жертвою торгівлі людьми. Але, попри існування соціальної реклами, гарячих ліній та повідомлень в пресі та на телебаченні про випадки торгівлі людьми, кількість цих злочинів залишається значною. Це свідчить про необхідність посилення соціальної профілактики, проведення її як з молодшими віковими групами (підлітками та молоддю), так і серед дорослого населення. Необхідно підвищити рівень виявлення жертв торгівлі людьми та проведення з ними профілактичної роботи з метою недопущення повторної віктимізації чи перетворення колишніх жертв на вербувальників [16].

Необхідно розуміти, що жертви торгівлі людьми отримують величезні психологічні та фізичні травми, захворювання, втрату зв'язків з близькими і рідними, емоційні травми, наркозалежність, СНІД. Проживання в рабських умовах ламає їх життя, викликаючи особистісні та соціальні відхилення. Таким людям потрібна якісна своєчасна допомога з метою зменшення стресових проявів і негативних наслідків перебування в неволі, повернення їх до нормального життя, а також зниження можливості ревіктимізації. Все це вказує на необхідність надання жертвам торгівлі людьми якісної правової та психологічної допомоги.

Аналіз літературних джерел вивчення досвіду організаційно-правових та психологічних аспектів надання допомоги особам, постраждалим від торгівлі людьми, вказує на необхідність поглибленої наукової розробки даної проблеми, узагальнення досвіду та напрацювання необхідних рекомендацій [6-7; 10-11; 19; 24; 33; 38;].

Для всебічного і якісного надання психологічної допомоги жертвам торгівлі людьми необхідна, перш за все, цілеспрямована робота по навчанню та вихованню, розвитку та психологічної підготовки фахівців, які цю допомогу надаватимуть. Тільки в процесі різнобічної, активної, суспільно спрямованої професійної підготовки фахівців-психолог зустрічається з реальними труднощами, бачить свої

недоліки, оцінює свої можливості по їх усуненні та спрямовує зусилля на досягнення поставлених цілей. Усе вищезазначене вказує на нагальну потребу в якісній освітньо-кваліфікаційній підготовці психологів для роботи з жертвами торгівлі людьми під час їх навчання у ЗВО.

Таким чином, виходячи з аналізу літературних першоджерел стосовно поширення проблеми торгівлі людьми в Україні і світі, нагальної потреби підготовки висококваліфікованих психологів для роботи з постраждалими від торгівлі людьми, можна стверджувати, що знання, отримані під час вивчення навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми», дасть можливість практичному психологу заздалегідь, до виникнення актуальної ситуації, з'ясувати тенденції й орієнтацію особистості постраждалих від торгівлі людьми, прогнозувати характер поведінки, що може здійснитися в тій або іншій ситуації, а також ефективно організувати реабілітаційні заходи.

5.2. Методичне обґрунтування навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми»

Здійснений науковий пошук та міркування, представлені у п. 5.1, зумовили необхідність розробки запропонованої нами навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми».

Під час розробки навчальної програми дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» було взято до уваги досвід підготовки навчальної програми курсу «Запобігання торгівлі людьми», запровадженого у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя [38] та курсу «Протидія торгівлі людьми» Школи соціальної роботи імені В. І. Полтавця Національного університету «Киево-Могилянська академія» [38, с. 217-221].

Головною метою розробленої нами навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» є ознайомлення студентів з проблемою торгівлі

людьми, сучасними науковими концепціями, поняттями, методами та технологіями соціально-психологічної реабілітації, опанування методиками діагностики кризових станів, оволодіння основними техніками та технологіями соціально-психологічної реабілітації та ресоціалізації осіб, постраждалих від торгівлі людьми.

Зазначений курс має теоретичну і практичну спрямованість. Він сприяє формуванню у студентів-психологів спеціальності 053 – «Психологія» за другим (магістерським) рівнем вищої освіти готовності до їх майбутньої професійної діяльності. Вивчення курсу «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» відповідно до даної програми дозволить студентам одержати уявлення про юридичні, економічні, психологічні та соціальні складові проблеми торгівлі людьми, форми та методи боротьби з цим суспільно небезпечним явищем, основні напрямки реабілітаційної діяльності, освоїти основні прийоми і методи роботи зі стресовими розладами.

Дисципліна «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» входить до циклу професійної підготовки психологів. Освоєння цього курсу студентами спирається на цілий комплекс наукових дисциплін, що входять до системи підготовки психологів та логічно пов'язана з такими навчальними предметами, як: «Соціальна робота: теорія, практика», «Психологія особистості», «Соціальна психологія», «Основи психодіагностики», «Основи соціально-психологічного тренінгу», «Технології і методи соціальної роботи», «Основи консультування», «Основи психологічної самопомоги соціального працівника», «Волонтерство у соціальній роботі» та ін.

Програма передбачає застосування заходів психокорекції, перехід від загальних питань, що мають теоретичне значення, до аналізу та практичних рекомендацій. Психокорекція проводиться в тому випадку, якщо в результаті психодіагностики або консультування виявлені відхилення від норми в поведінці або психічному розвитку людини. Корекційна робота – це вплив психолога на певні психічні функції, якості або форми поведінки особистості, спрямовані

на подолання цього відхилення. Цей вплив завжди здійснюється на основі уявлення про вікову норму психічного розвитку (наприклад, нормі в розвитку пізнавальних, емоційних, вольових процесів, нормі поведінки й особистісних якостей). Виходячи з цього, психолог структурує програму корекційної роботи.

Корекційні заняття проводяться індивідуально або в групі протягом тривалого часу. Метою таких занять, приймаючи до уваги цілі та завдання нашої програми, є подолання посттравматичного синдрому у осіб, які постраждали від торгівлі людьми, та його проявів, зміцнення самовладання, розвиток емоційного самоконтролю, корекція особистісних якостей, форм поведінки, норм соціальної взаємодії людини. Оскільки відхилення від психологічної норми можуть збігатися із відхиленнями в психічному здоров'ї й у сфері соціальної поведінки, то практичний психолог повинен проводити корекційну роботу в тісній взаємодії з фахівцями виховної роботи.

Групова психокорекція часто буває спрямована на розвиток комунікативних здібностей, на формування уміння аналізувати поведінку і стани інших людей, уміння адекватно сприймати себе й оточуючих. При цьому корегуються показники психологічної взаємодії, розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко перебудовуватися в різних умовах і різних групах.

Як методи психокорекції використовуються різні види інтелектуального тренінгу, методи навчання саморегуляції, соціально-психологічні тренінги, рольові ігри, групові дискусії. Ті ж самі методи практичної психологічної роботи можуть використовуватися й під час розвиваючих занять. На відміну від психокорекції, розвиваюча робота спрямована на подальший розвиток якостей, здібностей, умінь людини. Чіткого розподілу корекційних і розвиваючих занять на практиці часто не існує, оскільки межі норми в психічному розвитку бувають недостатньо чіткими, обумовлені теоретичною концепцією або конкретною методикою. Тому нерідко намагаються даний вид роботи називати корекційно-розвиваючою діяльністю.

Розробляючи навчальну дисципліну «Психологічна

реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми», ми орієнтувалися на формування практичних навичок та умінь психологів здійснювати реабілітаційну роботу з конкретною групою населення. Саме тому цей курс повинен бути спрямований на вирішення саме практичних, прикладних і конкретних завдань в галузі практичної психології.

Оскільки метою вивчення дисципліни є розкриття сучасних наукових концепцій, понять, методів та технологій соціально-психологічної реабілітації; опанування методиками діагностики кризових станів, оволодіння основними техніками та технологіями соціально-психологічної реабілітації осіб, постраждалих від торгівлі людьми.

Із цією метою лекційний курс підкріплюється лабораторними заняттями, на яких застосовуються тренінгові методи, методи кейсів, рольові ділові ігри, що дозволяють обрати найкраще рішення згідно з аналізом ситуації.

Основні завдання вивчення дисципліни полягають у:

- формуванні основних понять про зміст проблеми торгівлі людьми, основні причини та чинники, що сприяють її виникненню;

- вивченні засобів боротьби з торгівлею людьми на міжнародному, державному та недержавному рівнях;

- розкритті психологічних особливостей груп ризику потерпілих від торгівлі людьми, категорій потенційних жертв та віктимної поведінки;

- формуванні уявлень про психосоматичні, емоційні та адаптивні розлади, а також посттравматичний стресовий синдром у жертв торгівлі людьми;

- розкритті сутності професійної підготовки психологів для роботи з особами, що стали жертвами торгівлі людьми;

- засвоєнні форм і методів психологічної і соціальної реабілітації;

- опануванні основ індивідуальної та групової роботи в процесі реабілітації;

- набутті досвіду реабілітаційної діяльності з постраждалими від торгівлі людьми.

Звісно, що успішне використання методичних рекомендацій з формування вмінь та навичок реабілітаційної

роботи можливе лише при творчому підході, враховуючи специфіку професійної діяльності та індивідуальні особливості кожного студента. Тому, крім формування психологічної готовності до професійної діяльності, необхідно також вживати заходи із самовдосконалення на кожному етапі професійної підготовки.

Вибір напрямів діяльності з самоосвіти – справа виключно індивідуальна і визначається головним чином самим психологом. Тому одним з головних завдань запропонованої нами навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» є створення у психолога професійної самоідентифікації та формування навичок творчого пошуку шляхів самовдосконалення як фахівця. Але ж педагогічна діяльність обумовлює рішення як специфічних, так і загальних для всіх викладачів завдань.

Можна також виокремити наступні загальні напрямки самоосвіти викладачів у сучасних умовах:

- систематичне вивчення актуальних правових питань політики держави стосовно вирішення проблеми торгівлі людьми;

- цілеспрямована робота по оволодінню професійно значущими питаннями гуманітарних та соціально-економічних наук;

- підвищення рівня і якості знань в галузі профілюючої дисципліни й тим самим підвищувати свою професійну підготовленість;

- постійне збагачення спеціальними та психолого-педагогічними знаннями, необхідними для досягнення високих результатів у професійній діяльності;

- формування та розвиток культури комунікації, що дозволяє встановлювати продуктивний психологічний контакт з об'єктами професійної взаємодії взаємодії, ін.

Програма курсу «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» розрахована на 120 годин, в тому числі аудиторних занять – 46, з них лекційних занять – 16 годин, лабораторних – 30. На самостійну роботу студентів відведено 74 години. Структура навчальної дисципліни включає три змістовних модулі. Кінцевою формою контролю

за вивченням курсу є іспит (таблиця 5.2.1).

Таблиця 5.2.1

**Склад і структура дисципліни
«Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від
торгівлі людьми»**

| | | |
|---|----------------------|----|
| Курс та семестр вивчення за навчальним планом | I курс II семестр | |
| Кількість кредитів ЄКТС | 4 | |
| Кількість семестрових модулів | 2 | |
| Повний обсяг часу вивчення дисципліни, годин | 120 | |
| В тому числі аудиторних занять | 46 | |
| З них: | лекційних | 16 |
| | практичних | - |
| | лабораторних | 30 |
| Види завдань та робіт (РР, РГР, КР, КП, К/Р) | - | |
| Обсяг часу на СРС, год. | 74 | |
| Індивідуальна робота | - | |
| Кінцева форма контролю – іспит | I | |

Розподіл часу між змістовими модулями та видами аудиторного навантаження/СРС представлено в таблиці 5.2.2.

Таблиця 5.2.2

Розподіл за модулями

| № п/п ЗМ | Найменування змістовних модулів | Кількість годин (ауд/СРС) | |
|-------------|--|---------------------------|---------------------|
| | | Лекції | Лабораторні заняття |
| | <i>Семестровий модуль 1</i> | | |
| 1 | ЗМ 1. Торгівля людьми як юридична, економічна, психологічна та соціальна проблема. | 4/2 | 4/10 |
| 2 | ЗМ 2. Психологічні та соціальні аспекти проблеми торгівлі людьми. | 4/6 | 10/16 |
| | <i>Семестровий модуль 2</i> | | |
| 3 | ЗМ 3. Корекційно-реабілітаційна робота з жертвами торгівлі людьми. | 8/6 | 16/34 |
| | Всього: | 16/14 | 30/60 |

1.2.1. Лекційні заняття

Семестровий модуль 1

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Торгівля людьми як юридична, економічна, психологічна та соціальна проблема

Лекція 1. Торгівля людьми: теоретичні аспекти.

1.1. Основні поняття та зміст проблеми торгівлі людьми.

1.2. Основні причини та чинники, що сприяють торгівлі людьми.

1.3. Засоби вчинення торгівлі людьми.

1.4. Термінологія, що вживається в Україні і в світі щодо торгівлі людьми.

1.5. Кримінально-правова та економічна характеристика торгівлі людьми.

Лекція 2. Основні засоби боротьби з торгівлею людьми.

2.1. Основні засоби боротьби з торгівлею людьми на державному рівні.

2.2. Робота міжнародних органів та організацій, спрямованих на боротьбу з торгівлею людьми.

2.3. Недержавні органи та організації з питань протидії торгівлі людьми.

2.4. Співробітництво та взаємодія правоохоронних органів, міжнародних організацій, громадських організацій та соціальних служб, які здійснюють роботу з протидії торгівлі людьми.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Психологічні та соціальні аспекти проблеми торгівлі людьми

Лекція 3. Психологічні особливості груп ризику потерпілих від торгівлі людьми.

3.1. Категорії жертв торгівлі людьми.

3.2. Віктимність поведінки жертв торгівлі людьми.

3.3. Молодь як основна група ризику.

Лекція 4. Основні психологічні проблеми жертв торгівлі людьми.

4.1. Негативні наслідки у постраждалих від торгівлі людьми.

4.2. Психосоматичні та емоційні розлади.

4.2. Посттравматичний стресовий синдром у жертв торгівлі людьми.

4.3. Адаптація жертв торгівлі людьми до умов суспільного

життя.

Семестровий модуль 2

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3. Корекційно-реабілітаційна робота з жертвами торгівлі людьми

Лекція 5. Методика професійної підготовки психологів для реабілітаційної роботи з особами, що стали жертвами торгівлі людьми.

5.1. Психологічне моделювання.

5.2. Розвинення вміння концентрувати увагу, вдосконалення вміння слухати.

5.3. Покращення професійної пам'яті.

5.4. Методи розвинення професійної інтуїції.

Лекція 6. Мета, завдання, напрямки та основні принципи соціально-психологічної реабілітації.

6.1. Основи соціальної та психологічної реабілітації.

6.2. Форми і методи соціально-психологічної реабілітації.

6.3. Етапи процесу реабілітації.

6.1. Консультування і психотерапія жертв торгівлі людьми.

Лекція 7. Алгоритм дій психолога під час психодіагностичної роботи з жертвами торгівлі людьми.

7.1. Психодіагностичні методики для роботи з особами, постраждалими від торгівлі людьми.

7.2. Кореляційний аналіз.

7.3. Інтерпретація отриманих результатів.

7.4. Підготовка та надання рекомендацій.

Лекція 8. Психологічна підтримка та психологічне супроводження в процесі реабілітації постраждалих від торгівлі людьми.

8.1. Методи психокорекційної роботи.

8.2. Індивідуальна робота. Робота в групі. Робота з родиною.

8.3. Телефонне консультування.

8.4. Посттравматичні стресові розлади. Психологічна допомога психотравмованим особам, постраждалим від торгівлі людьми.

1.2.2. Лабораторні заняття

Мета лабораторних занять – поглиблений розгляд окремих теоретичних положень дисципліни; формування

вмінь та навичок їх практичного застосування шляхом виконання студентами індивідуальних завдань, відпрацювання теоретичного матеріалу у формі ділових ігор і тренінгових вправ.

У процесі лабораторних занять відбувається розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентами на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, оволодіння уміннями і навичками, застосування технік і форм психокорекційної роботи.

Матеріали для самостійного опрацювання лекційного матеріалу та підготовки до лабораторних занять викладені в основній і додатковій літературі.

Змістовий модуль 1. Торгівля людьми як юридична, економічна, психологічна та соціальна проблема.

Лабораторне заняття 1. Торгівля людьми: теоретичні аспекти.

Категоріальний апарат проблеми торгівлі людьми. Загальні тенденції. Глосарій. Регулювання проблеми торгівлі людьми на законодавчому рівні.

Мета: ознайомити студентів із поняттям «торгівля людьми», суб'єктом, об'єктом та основними різновидами торгівлі людьми.

Завдання: групова дискусія. Аналіз життєвих явищ з точки зору потрапляння жінок у рабство в ході дискусії. У ході групової роботи кожен студент визначає основні підходи до вивчення торгівлі людьми як суспільно небезпечного явища.

Лабораторне заняття 2. Основні засоби боротьби з торгівлею людьми.

Робота міжнародних органів, державних та недержавних організацій, спрямованих на боротьбу з торгівлею людьми. Роль та значення ЗМІ, ІКТ в питаннях запобігання торгівлі людьми. Країни походження, країни призначення, країни транзиту.

Мета: закріпити знання студентів стосовно сил та засобів державних та неурядових організацій, спрямованих на протидію торгівлі людьми.

Завдання: у процесі групової роботи проаналізувати загальні тенденції потрапляння в ситуацію торгівлі людьми,

технології впливу, засоби та методи вербування.

Змістовий модуль 2. Психологічні та соціальні аспекти проблеми торгівлі людьми

Лабораторне заняття 3. Психологічні особливості груп ризику потерпілих від торгівлі людьми.

Категорії жертв торгівлі людьми. Молодь як основна група ризику.

Мета: визначити групи ризику потрапляння в сексуальне рабство.

Завдання: у груповій дискусії визначити категорії жертв торгівлі людьми.

Лабораторне заняття 4. Психологічні особливості груп ризику потерпілих від торгівлі людьми.

Віктимність поведінки жертв торгівлі людьми. Емоційні та поведінкові особливості осіб, постраждалих від торгівлі людьми. Ревіктимізація.

Мета: оволодіти поняттям «віктимна поведінка».

Завдання: у груповій дискусії визначити психологічні механізми віктимної поведінки.

Лабораторне заняття 5. Основні психологічні проблеми жертв торгівлі людьми.

Негативні реакції на важкий стрес. Порушення адаптації.

Мета: ознайомити студентів з негативними наслідками у постраждалих від торгівлі людьми.

Завдання: у процесі групової роботи оволодіти знаннями про види психосоматичних та емоційних розладів.

Лабораторне заняття 6. Основні психологічні проблеми жертв торгівлі людьми.

Стрес-фактори. Основні психічні розлади, які спостерігаються у жертв торгівлі людьми.

Мета: визначити ознаки посттравматичного стресового синдрому у жертв торгівлі людьми.

Завдання: у процесі групової роботи навчитися розрізняти симптоми посттравматичного стресового синдрому.

Лабораторне заняття 7. Основні психологічні проблеми жертв торгівлі людьми.

Зниження адаптаційних реакцій. Погіршення психологічного і фізичного стану. Перевтома. Дратівливість.

Депресія.

Мета: оволодіти поняттями «адаптація» та «дезадаптація».

Завдання: в процесі групової дискусії засвоїти шляхи адаптації жертв торгівлі людьми до умов суспільного життя.

Змістовий модуль 3. Корекційно-реабілітаційна робота з жертвами торгівлі людьми

Лабораторне заняття 8. Методика професійної підготовки психологів для реабілітаційної роботи з особами, що стали жертвами торгівлі людьми.

Обговорення плану проведення заняття (10 хвилин).

Вправа 1. «Мозковий штурм по визначенню «Основних умов успішної концентрації уваги» (5 хвилин).

Вправа 2. «Тест на уважність» (20 хвилин).

Вправа 3. «Мимовільна увага» (20 хвилин).

Вправа 4. «Коректурна проба» (20 хвилин).

Обговорення результатів (15 хвилин).

Мета: формування практичних навичок з концентрації уваги.

Завдання: у процесі групової роботи навчити студентів основним методам концентрації уваги, удосконалити процес концентрації уваги.

Лабораторне заняття 9. Методика професійної підготовки психологів для реабілітаційної роботи з особами, що стали жертвами торгівлі людьми.

Обговорення плану проведення заняття (5 хвилин).

Вправа 1. «Дерево очікувань та побоювань» (10 хвилин).

Вправа 2. Криголам «Сплутані ланцюжки» (10 хвилин).

Вправа 3. «Спостережливість» (20 хвилин).

Вправа 4. «Відчуй іншого» (20 хвилин).

Вправа 5. «Проба на роль» (15 хвилин).

Обговорення результатів (10 хвилин).

Мета: удосконалення процесів запам'ятовування інформації, розвиток інтуїції.

Завдання: у процесі групової роботи сформувати навички використання різних мнемотехнічних технік запам'ятовування інформації, удосконалювати шляхом тренування можливість інтуїтивного відчуття.

Лабораторне заняття 10. Мета, завдання, напрямки та

основні принципи соціально-психологічної реабілітації.

Форми та методи соціально-психологічної реабілітації. Етапи процесу реабілітації. Консультування і психотерапія жертв торгівлі людьми.

Мета: визначити основи соціальної та психологічної реабілітації.

Завдання: у процесі групової роботи проаналізувати етапи процесу реабілітації жертв торгівлі людьми.

Лабораторне заняття 11. Мета, завдання, напрямки та основні принципи соціально-психологічної реабілітації.

Гіпноз, навіювання і аутотренінг. Методи і техніка гіпнозу. Аутогенне тренування (метод Шульца). Психотерапія. Транзактний аналіз. Ігри та аналіз ігор. Терапія мистецтвом (арт-терапія). Психодрама. Основні компоненти та техніки психодрами. Танцювально-рухова терапія. Сімейна психотерапія. Нейролінгвістичне програмування (НЛП).

Мета: ознайомити студентів з видами психологічної реабілітації.

Завдання: у процесі групової роботи визначити ефективність використання психотерапевтичних методів в роботі з особами, постраждалими від торгівлі людьми.

Лабораторне заняття 12. Алгоритм дій психолога під час психодіагностичної роботи з жертвами торгівлі людьми.

Підбір психодіагностичних методик для роботи з особами, постраждалими від торгівлі людьми.

Мета: ознайомити студентів з різними групами психодіагностичних методик.

Завдання: у процесі групової роботи засвоїти систематику підбору методик, вміти визначати класифікацію психодіагностичних методик.

Лабораторне заняття 13. Алгоритм дій психолога під час психодіагностичної роботи з жертвами торгівлі людьми.

Кореляційний аналіз. Інтерпретація отриманих результатів. Підготовка та надання рекомендацій.

Мета: ознайомити студентів з основами кореляційного аналізу та отримати навички методу оцінки достовірності розбіжностей за допомогою t-критерію Стьюдента.

Завдання: у процесі групової роботи навчитись складати та оформлювати загальну таблицю результатів, отриманих

після проведення психодіагностичного обстеження. Засвоїти засоби первинного опису даних. Навчитися оцінці та інтерпретації отриманих результатів.

Лабораторне заняття 14. Психологічна підтримка та психологічне супроводження в процесі реабілітації постраждалих від торгівлі людьми.

Основні принципи надання допомоги потерпілим від торгівлі людьми.

Консультативні стратегії. Стадії консультативного процесу. Індивідуальне та групове консультування потерпілих. Різновиди групової роботи з потерпілими від торгівлі людьми. Основні принципи телефонного консультування.

Мета: ознайомити студентів з основними принципами психологічної допомоги.

Завдання: у процесі групової роботи навчитись проводити індивідуальне, групове та телефонне консультування.

Лабораторне заняття 15. Психологічна підтримка та психологічне супроводження в процесі реабілітації постраждалих від торгівлі людьми.

Методи психокорекційної роботи. Посттравматичні стресові розлади. Психологічна допомога психотравмованим особам, постраждалим від торгівлі людьми.

Мета: ознайомити студентів з основними принципами психологічної роботи з постраждалими від торгівлі людьми.

Завдання: у процесі групової дискусії використовувати психотерапевтичні підходи при роботі з жертвами торгівлі людьми.

У загальному обліку: 30 годин.

1.2.3. Завдання для самостійної роботи студентів

Самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

Самостійна робота повинна виконуватись систематично. В кінці кожної лекції студенти одержують контрольні питання за змістом лекційного матеріалу, відповідь на які передбачає осмислення та більш глибоке засвоєння матеріалу. Самостійна робота проводиться з метою закріплення нових вмій,

оформлюється письмово (реферат, доповідь).

**Питання для самостійної роботи з дисципліни
«Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від
торгівлі людьми»**

1. Місце психотерапії в процесі соціально-психологічної реабілітації жертв торгівлі людьми.

2. Рольова гра як метод соціальної реабілітації.

3. Психоаналітичні реабілітаційні стратегії і тактики.

4. Застосування методів індивідуальної психотерапії А. Адлера в роботі з постраждалими від торгівлі людьми.

5. Аналітична психологія К. Юнга і застосування її в реабілітації клієнтів соціальних служб.

6. Шляхи адаптації жертв торгівлі людьми до умов суспільного життя.

7. Застосування трансактного аналізу в реабілітаційній діяльності.

8. Використання психосинтезу для відновлення психологічного статусу індивіда.

9. Використання когнітивної психотерапії в практиці реабілітації.

10. Групова робота в реабілітаційній діяльності.

11. Психодраматичні методики в соціальній реабілітації.

12. Застосування тренінгу умінь у відновленні соціального стану індивіда.

13. Клієнт-центрований напрямок у реабілітаційній роботі.

14. Значення саморегуляції й аутотренінгу для процесу соціально-психологічної реабілітації.

15. Екзистенціальна психотерапія і проблема смислу в реабілітаційній роботі.

16. Групи зустрічей і їхнє місце в реабілітації клієнтів соціальних служб.

17. Методи реабілітації, засновані на спілкуванні з мистецтвом.

18. Основні психічні розлади, які спостерігаються у жертв торгівлі людьми.

19. Емоційні та поведінкові особливості осіб, постраждалих від торгівлі людьми.

20. Соціально-психологічний портрет жертви торгівлі людьми.

21. Категоріальний апарат проблеми торгівлі людьми.
22. Категорії жертв торгівлі людьми.
23. Основні підходи до вивчення торгівлі людьми як суспільно небезпечного явища.
24. Загальні тенденції потрапляння в сексуальне рабство.
25. Технології впливу, засоби та методи вербування.
26. Соціально-психологічний портрет родин «групи ризику».
27. Робота міжнародних органів, державних та недержавних організацій, спрямованих на боротьбу з торгівлею людьми.
28. Регулювання проблеми торгівлі людьми на законодавчому рівні.
29. Профілактика віктимної поведінки.
30. Психотерапевтична допомога постраждалим від торгівлі людьми.

1.2.4. Компетентності, знання та вміння

Вимоги до компетентностей, знань та умінь визначаються галузевими стандартами вищої освіти України для спеціальності 053 – «Психологія» за другим (магістерським) рівнем вищої освіти.

У результаті вивчення дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» студент повинен отримати наступні загальні компетентності та результати навчання:

Компетенції, якими має володіти студент:

ЗК1. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

СК10. Здатність до розуміння природи вчинків, поведінки та діяльності.

СК11. Здатність виявляти ресурси особистості та групи.

СК13. Здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців.

У результаті навчання студент повинен:

РН1. (У) Здійснювати пошук, опрацювання та аналіз професійно важливих знань із різних джерел із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

РН8. (У, К) Доступно і аргументовано представляти

результати досліджень у писемній та усній формах, брати участь у фахових дискусіях.

PH12. (У, АВ, К) Уміти чітко, послідовно та логічно висловлювати свої думки та переконання.

PH14. (З, У, АВ) Узагальнювати емпіричні дані та формулювати теоретичні висновки.

PH15. (У, АВ) Робити психологічний прогноз щодо розвитку особистості, груп, організацій.

PH17. (У) Вміти застосовувати системний підхід до вирішення проблем, виявляти і залучати ресурси індивіда та групи для виконання завдань у процесі навчання.

У результаті вивчення дисципліни студент повинен знати:

- основні поняття та зміст проблеми торгівлі людьми;
- термінологію, що вживається в Україні та світі щодо торгівлі людьми;
- основні причини та чинники, що сприяють торгівлі людьми;
- кримінально-правову та економічну характеристики проблеми торгівлі людьми;
- основні засоби боротьби з торгівлею на міжнародному, державному та недержавному рівні;
- основи соціальної та психологічної реабілітації;
- форми та методи соціально-психологічної реабілітації;
- алгоритм дій психолога під час психодіагностичної роботи з жертвами торгівлі людьми.

У результаті вивчення дисципліни студент повинен вміти:

- користуватися довідниковою літературою для проведення необхідних досліджень;
- самостійно визначати психодіагностичні методики для роботи з особами, постраждалими від торгівлі людьми;
- здійснювати кореляційний аналіз результатів дослідження та їх інтерпретацію;
- володіти техніками проведення індивідуальної та групової реабілітаційної роботи;
- проводити телефонне консультування осіб, постраждалих від торгівлі людьми;
- володіти методами психокорекційної роботи;

- проводити психологічне консультування жертв торгівлі людьми;

- надавати якісну психологічну допомогу психотравмованим особам, постраждалим від торгівлі людьми.

Отже, професійна підготовка майбутніх психологів повинна враховувати тенденцію до постійного розширення спектру соціальних проблем. Однією з таких актуальних проблем сьогодення є проблема торгівлі людьми. У цьому контексті опанування майбутніми фахівцями навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми» сприятиме підвищенню їх професійної компетентності [38].

Висновки

Здійснений науковий пошук, звичайно, не вичерпує всіх аспектів визначеної нами проблеми попередження торгівлі людьми в Україні взагалі та підготовки висококваліфікованих спеціалістів для здійснення ефективної реабілітаційної роботи з постраждалими від торгівлі людьми зокрема. У подальших дослідженнях доцільно:

- пошук ефективних механізмів об'єднання та координування дій держави, правоохоронних та силових структур в боротьбі з торгівлею людьми. Це, в першу чергу, виявлення проблем українського законодавства щодо подолання незаконного вивезення та експлуатації жінок, а також причин такого небезпечного явища та заходів щодо його попередження;

- удосконалення законодавчої бази шляхом внесення цілого ряду законів і поправок до законів, що стосуються еміграції, трудової міграції та навчання за кордоном, а також передбачатимуть, щоб санкції за торгівлю людьми співвідносились з законодавством про організовану злочинність і процесуальними нормами. При цьому на законодавчому рівні ретельно опрацювати склад злочину. У складі даного злочину повинні бути позначені умисел, обставини, коло осіб, відповідальних за злочин;

- зміцнення міжнародного співробітництва в галузі боротьби з торгівлею людьми, яке включатиме в себе, перш за все, міжнародне співробітництво правоохоронних органів у

сфері виявлення та попередження транснаціональних злочинних угруповань, взаємодію в припиненні злочинів, скоєних в кожній країні й у викритті винних осіб;

- найважливішим кроком у вирішенні проблеми з торгівлею людьми має стати втручання держави на всіх рівнях процесу торгівлі людьми;

- впровадження в освітній процес навчальної дисципліни «Психологічна реабілітація осіб, постраждалих від торгівлі людьми»;

І, нарешті, головна роль у протидії торгівлі людьми повинна покладатися на освіту і практичну підготовку працівників правоохоронних структур, юридичної та соціальної сфери. Підготовка повинна включати розуміння ситуації, яка має ознаки торгівлі людьми, визначення складу злочинів, ідентифікацію явища організованої злочинності в області торгівлі людьми, усвідомлення факту, що постраждалих від торгівлі людьми необхідно розглядати не як нелегальних мігрантів або злочинців, а як людей, чії права людини були порушені.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя засобами театральної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К., 1992. 18 с.

2. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком: учебное пособие. М.: Изд-во МГУ, 1982. 199 с.

3. Бродченко О. И. Психологические особенности потерпевших по преступлениям, связанным с торговлей людьми. *Прикладная юридическая психология*. 2009. № 4. С. 96–104.

4. Галиця О. Торговля людьми (історія, сучасність). *Юридичний журнал «Юстиніан»*. 2009. № 1. С. 12.

5. Гарольд Хонжу Кох. Глобальна проблема торгівлі людьми: розірвати хибне коло «торгівлі жінками й дітьми в міжнародній секс-індустрії». Зб. мат. з питань боротьби з торгівлею жінками та дітьми. Книга 1. Київ, 2000. С. 63–70.

6. Данильчук Л. О. До проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми: сутність і зміст поняття «соціальні проблеми». *Новые технологии обучения*. Научно-

методический сборник в 2-х ч. Киев-Винница, 2012. Вып. 73. Часть I. С. 64–68.

7. Данильчук Л. О. Методика організації інформаційно-профілактичної кампанії у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Збірник наукових праць. Серія: педагогічні науки. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2017. Вип. 36. С. 64–67.

8. Джежик О. В. Соціально-економічні і психологічні аспекти формування торгівлі людьми в Україні: теоретичні питання. *Теорія і практика сучасної психології*. Збірник наукових праць. Запоріжжя, 2019. Вип. 4. Т. 1. С. 22–26.

9. Джежик О. В. Торгівля людьми як соціально-економічна і психологічна проблема. Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)», (Львів, 27-28 вересня 2019 р.). Львів, 2019. С. 34–37.

10. Добрина О. А., Басова Т. В. Диагностическая школа в социальной работе: оценка гуманистического потенциала. *Международный научный журнал «Интерактивная наука»*. 2017. № 11. С. 102–103.

11. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.

12. Закон України Про протидію торгівлі людьми. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. К., 2012. № 19–20. ст. 173.

13. Закон України Про внесення змін до Кримінального та Кримінального процесуального кодексів України з метою реалізації положень Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами: Закон від 06.12.2017. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL:<http://zacon.rada.gov.ua/laws/show> (дата звернення: 20.10.2019).

14. Запобігання торгівлі людьми в системі професійно-технічної освіти: навч.-метод. посібник / І. Д. Зверева, Р. М. Зеленський, Н. С. Калашник та ін.; Міжнародний жіночий правозахисний центр «Ла Страда-Україна». К.:

Україна, 2008. 284 с.

15. Звіт дослідження рівня обізнаності з явищем торгівлі людьми. К.: Представництво МОМ в Україні, 2011. 82 с.

16. Йосипів А. О. Актуальні проблеми торгівлі людьми в українському суспільстві. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Збірник наукових праць. Серія: юридичні науки. Херсон, 2017. Вип. 4. Т. 2 С. 63–66.

17. Кеннон В. Физиология эмоций. Телесные изменения при боли, голоде, страхе и ярости. Л.: Питер, 1927. 70 с.

18. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.

19. Ковальчук Л. Г. Соціально-педагогічні умови профілактики торгівлі дітьми: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2010. 20 с.

20. Кримінальний кодекс України із змінами. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. К., 2001. № 25–26, ст. 149, 302.

21. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей: учебное пособие. Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. 98 с.

22. Лазарус Л. Теория стресса и психофизиологические исследования. М.: Наука, 1970. 208 с.

23. Леонтьев А. Н. Педагогические вопросы сознательности учения. Известия АПН РСФСР. 1947. № 7. С. 28–33.

24. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика): підручник. К.: Каравела, 2009. 368 с.

25. Модельный закон № 30-12 «Об оказании помощи жертвам торговли людьми» (принят Межпарламентской Ассамблеей государств – участников СНГ 03 апреля 2008 г. *Информационный бюллетень*. Межпарламентская Ассамблея государств-участников Содружества Независимых Государств. 2008. № 42. С. 354–388.

26. Моніторинг виконання Державної програми протидії торгівлі людьми на період до 2010 року / заг. ред. К. Б. Левченко. К.: Агентство «Україна», 2010. 80 с.

27. Наенко М. И. Психологическая напряженность: учебное пособие. М.: МГУ, 1976. 112 с.

28. Науково-практичний коментар до Закону України «Про протидію торгівлі людьми» / за заг. ред. О. М. Бандурки,

К. Б. Левченко, О. М. Литвинова. К.: Агентство «Україна», 2013. 182 с.

29. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1983. 166 с.

30. Річний звіт Центру «Ла Страда-Україна». URL: <http://la-strada.org.ua>. (дата звернення 11.10.2019).

31. Селье Г. Стесс без дистресса: учебное пособие. М.: Прогресс, 1979. 125 с.

32. Смирнов Г. К., Щепилов О. О. Защита жертв торговли людьми в уголовном судопроизводстве: справочно-методическое пособие / под общ. ред. А. Н. Рубцовой, Бюро Международной организации по миграции МОМ в Москве; Н. В. Зайберт, Информационно-консультативный Центр в Санкт-Петербурге. СПб., 2009. 109 с.

33. Соціальна профілактика торгівлі людьми: навч.-методичний посібник / за ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. К.: Агентство «Україна», 2007. 352 с.

34. Статистика справ постраждалих від торгівлі людьми. Представництва МОМ в Україні. URL: <http://en.stoptrafficksng.org>. (дата звернення 18.10.2019).

35. Типологический подход при производстве по уголовным делам о торговле людьми: учеб. пособие / под. ред. Г. К. Смирнова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 143 с.

36. Тюрюканова Е. В. Торговля людьми в Российской Федерации. Обзор и анализ текущей ситуации по проблеме. М., 2006. 82 с.

37. Falkovskiy A., Dzhezhik O. Formation of the modern concept of Europe in the context of neoinstitutionalism (2019). *Baltic Journal of Economic Studies*, Vol. 5, No. 4. P. 221–226.

38. Kononchuk A. (2017). Preparation future social workers under higher education to prevent trafficking, *Social Work and Education*, Vol. 4, No. 1. P. 48–59.

РОЗДІЛ 6. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ РОЗУМІННЮ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ

Тетяна Кравчина

Першочергове значення для майбутніх соціальних працівників відіграє вивчення, знання, розуміння іншомовних текстів як засобу спілкування, відкриття і пізнання світу та інновацій з професійного напрямку підготовки. Авторка у розділі намагалася звернутися до оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту як проблеми, яка потребує комплексного вивчення та вирішення. Категорію розуміння розглянуто у психологічному, педагогічному та методичному аспекті; виявлено специфіку іншомовного тексту на основі професіографічного підходу; визначено основні характеристики студента як суб'єкта діяльності; обумовлено необхідність включення рефлексії як умови прояву суб'єктивних якостей студентів в процесі навчання їх розумінню іншомовного тексту; розкрито суть поняття оптимізації навчання; розроблено методика навчання розумінню іншомовного тексту з врахуванням суб'єктивних якостей студентів.

6.1. Теоретичні аспекти оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту майбутніх соціальних працівників

Соціальний працівник – це кваліфікований консультант і комунікатор. Кожний акт його професійної комунікативної взаємодії вимагає нестандартної мовленнєвої творчості, оскільки будується з врахуванням: ситуацій спілкування, емоційного стану, індивідуальності партнера по спілкуванню, характеру відносин, які склалися між партнерами. Соціальному працівнику в процесі спілкування необхідна корекція поведінки в зв'язку з отриманою зворотною інформацією від партнера по спілкуванню.

Завдання, що стоять перед вищими навчальними закладами, обумовлюють актуальність проблеми професійної

іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників, які спілкуються із представниками іноземних країн, беруть участь у міжнародних проектах і програмах, займаються науковими дослідженнями, намагаються отримати знання з різних джерел, одним з яких стає володіння іноземною мовою, що дає можливість знайомитися з досягненнями зарубіжної науки та практики. Важливим є дослідження процесу розуміння як невід'ємної частини роботи з іншомовним текстом для майбутніх соціальних працівників з урахуванням професіографічного підходу, яке займає особливе місце в контексті психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов.

У найбільш широкому смислі термін розуміння визначається як «... здатність осмислювати, осягати зміст, смисл, значення будь-чого» [19, с. 551]. В даному визначенні акцент робиться на процесуальній стороні дії, спрямованої на осягнення смислу. Теж бачимо і в іншому визначенні: «Розуміння – розумовий процес, спрямований на виявлення істотних властивостей предметів і явищ дійсності, що пізнаються в чуттєвому і теоретичному досвіді людини» [27, с. 454].

З наведених вище дефініцій можна зробити висновок про те, що розуміння в найширшому смислі є особливим процесом розумової діяльності, що полягає в розкритті зв'язків і відношень предметів і явищ дійсності. Зрозуміти будь-яке явище – віднести його до певного класу явищ, з'ясувати його причини, виникнення і розвиток.

Дійсно, розуміння є процес, але в методичному плані є важливою і інша не менш актуальна сторона розуміння. З питанням про управління розумінням пов'язана проблема контролю (самоконтролю) та оцінки результату розуміння. Тому, розуміння – не тільки «... здатність осягнути смисл і значення будь-чого», а й «... досягнутий завдяки цьому результат» [22, с. 284]. Дана дефініція справедливо відображає двоякий характер розуміння – це як процес, так і результат смислуотворюючої діяльності її суб'єкта.

У процесі розуміння іншомовного тексту майбутні соціальні працівники стикаються з великою кількістю

фактів і відтінків їх опису, визначених індивідуальними, віковими, особистісними характеристиками автора даного тексту. Не випадково дослідники герменевтичного напрямку називають сам акт читання своєрідним діалогом автора тексту з його читачем. І хоча багато методистів вважають, що розуміння є відношенням «текст–читач», ми швидше погодимося з думкою дослідників герменевтичного напрямку, а також з З. І. Кличниковою, які вважають, що розуміння – є функція відношення «текст–читач» і «автор–читач», так як розуміння, як результат, є похідне від співвідношення зазначених чинників розуміння [14].

У схожому руслі трактується процес розуміння тексту іноземною мовою дослідниками-методистами Р. П. Мильруд і А. А. Гончаровим, які дають цьому процесу таку дефініцію: «Розуміння смисла тексту – це інтеграція задуму автора зі сформованою системою очікувань, знань, уявлень і досвіду читача» [18, с. 13]. Загалом, розуміння стає повнішим, коли задум автора органічний (S1) по відношенню до даного конкретного читача (S2), а також коли доступніша форма, (наявність певного комплексу лексико-граматичних одиниць), в якій є даний задум.

Розглядаючи методику роботи з текстом, В. А. Артемов зазначав, що розуміння надрукованого чи написаного тексту – це розкриття зв'язків і відношень, що передаються за допомогою мовної форми [3]. Розширюючи визначення розуміння, дане В. А. Артемовим, З. І. Кличнікова вважає, що розуміння тексту є з'ясування: а) зв'язків і відношень об'єктів і явищ, про які йдеться в повідомленні, до об'єктів і явищ реальної дійсності; б) зв'язків і відношень, які існують між об'єктами і явищами, про які йдеться в повідомленні; в) тих відношень, які відчуває до них той, хто говорить або записує; г) відношень того, хто повідомляє і його автора до реципієнта [7, с. 19].

Під впливом взаємодії зазначених вище факторів виникає розуміння (нерозуміння, або часткове розуміння) іншомовного тексту.

Провідними методистами виділяються також

операції, що реалізують процес розуміння тексту іноземною мовою (впізнавання; побудова гіпотез; перехід від загальних визначень слова, які даються в словнику, до спеціального значення, яке слово набуває в даному контексті; угруповання слів всередині речення і використання смислових опор; так і герменевтичні операції: «перевтілення», «вживання» і «відчуття» в текст, а також інтуїтивне осягнення його смислу).

Таким чином, рух думки в процесі розуміння багаторазово здійснюється в напрямку від слова (словосполучення) до речення і тексту в цілому, досягаючи все більш повного і глибокого розуміння образів, бачення зв'язків, проникнення в почуття, втілюючи тим самим існування герменевтичного кола, що дозволяє постійне вдосконалення рівня розуміння глибинних смислів іншомовного тексту.

Але вилучення смислу не є кінцевим результатом роботи з текстом. Так, М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохіна та багато інших методистів справедливо вважають, що розуміння вимагає оцінки прочитаного і подальшого застосування інформації в житті. Смысл іншомовного тексту може вважатися зрозумілим, якщо студенти здатні самостійно скористатися прочитаним текстом в нових комунікативних умовах. Зрозуміти текст – навчитися «вилучати думки, ідеї, факти, що містяться в ньому – розуміти його, оцінювати, використовувати отриману інформацію» [7, с. 19].

Істотним недоліком при навчанні розумінню тексту М. Л. Вайсбурд вважає роботу з текстом із заздальгідь знятими лексичними і граматичними труднощами, так як в цих умовах читання втрачає статус пошукової діяльності і не вчить розумінню невідомого через опору на відоме.

У контексті нашого дослідження важливим є виділення М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохіною наступних положень, актуальних для дослідження процесу навчання розумінню з урахуванням суб'єктних якостей майбутніх соціальних працівників: а) основним об'єктом навчання

розумінню є змістовний аспект іншомовного тексту; головним недоліком при навчанні розумінню тексту є розумова пасивність студентів, тобто нерозвиненість умінь самостійної переробки інформації на рівні смислу; б) необхідно навчати розумінню слів, лексико-граматичних структур з поступовим узагальненням прочитаного тексту у вигляді самостійних суджень і висновків; в) для навчання студентів навичкам самостійного вилучення максимально повної інформації з іншомовного тексту потрібно, для початку, навчити їх шукати відповідні опори (лексичні, лінгвістичні, логіко-смислові, граматичні).

Істотним становищем для нас є також необхідність пошуку методичних прийомів для навчання майбутніх соціальних працівників виділенню в тексті (з тим або іншим ступенем точності) смислового суб'єкта (про що йдеться в тексті) і смислового предиката (що про це говориться).

М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохіна рекомендують такі вправи: 1) знайдіть в тексті відповіді на питання, запропоновані вчителем; 2) поставте запитання до тексту; 3) складіть план тексту; 4) покажіть схематично зміст тексту; 5) випишіть або сформулюйте самостійно тези, що лежать в основі тексту; 6) прокоментуйте зміст тексту; 7) передайте зміст тексту своїми словами; 8) скоротіть текст.

Для нас позначений перелік є недостатньо повним, хоча і може бути відправною точкою, мінімальним і буде доповнений відповідно до поставлених нами цілей і завдань навчання розумінню іншомовного тексту.

Так як методична задача нашого дослідження полягає в пошуку ефективних прийомів оптимізації процесу навчання розумінню, нам необхідно чітко уявляти, на досягнення якого рівня розуміння ми повинні орієнтувати майбутніх соціальних працівників.

Так, С. К. Фоломкіна виділяє два рівня розуміння тексту. Перший характеризується встановленням значень мовних одиниць в їх взаємозв'язку, другий – досягненням смислового сприйняття тексту як цілісного

мовленнєвого висловлювання. Причому, якщо на першому рівні здійснюється процес вилучення фактичної інформації тексту – розуміння фактів, подій, процесів, які передаються засобами іноземної мови, то на другому відбувається осмислення вже отриманої інформації, її оцінювання, прийняття на її основі будь-яких дій [8]. З. І. Кличнікова дає більш розгалужену рівневу градацію розуміння іншомовного тексту, виділяючи сім рівнів розуміння тексту іноземною мовою: 1) рівень розуміння окремих слів; 2) рівень розуміння окремих словосполучень; 3) рівень розуміння окремих речень; 4) рівень розуміння загального змісту тексту; 5) рівень розуміння загального змісту і деталей тексту; 6) рівень розуміння емоційно-оцінної інформації тексту; 7) рівень розуміння спонукально-вольової інформації тексту [14, с. 107].

Внаслідок того, що двох рівнів розуміння, виділених С. К. Фоломкіною, за нашими міркуваннями, недостатньо, а сім, представлених З. І. Кличниковою, занадто багато, на основі вищевикладеного, ми позначили свою рівневу шкалу розуміння іншомовного тексту майбутніми соціальними працівниками: I – розуміння загального змісту іншомовного тексту, що досягається розумінням значень окремих слів або ж словосполучень; II – розуміння загального змісту і деталей, що складається з розуміння речень і тексту в цілому на рівні значення до складу якого входять речення; III – розуміння іншомовного тексту в цілому на рівні смислу, що характеризується розумінням суті тексту, ідеї, яку автор зафіксував в ньому, осмисленням ставленням до неї, тобто умінням критично оцінити інформацію і пояснити можливості її застосування на практичних заняттях і в житті.

У контексті досліджуваної проблеми необхідно також визначити основні характеристики розуміння, до яких методисти відносять повноту, точність і глибину.

Повнота відображає кількісну міру інформації, вилученої студентом з іншомовного тексту. Точність розуміння характеризує якісну сторону сприйняття інформації іншомовного тексту студентом. Про точність

судять за ступенем адекватності цього сприйняття; при чому в даному випадку оцінюється правильність/точність розуміння мовної форми іншомовного тексту.

Глибина розуміння проявляється в глумаченні і оцінці вилученої з тексту інформації, причому дана характеристика повністю залежить від фонових знань студента і його інтелектуальних здібностей і професійної компетентності. Про глибину судять або глобально, або перевіряють розуміння підтексту, намірів автора, якщо вони виражені більш-менш явно [8].

Стосовно нашого дослідження, повнота розуміння іншомовного тексту за фахом повинна наблизитися до 100 %, так як читання спеціальних текстів методисти відносять до такого виду читання як вивчаюче. Враховуючи специфіку немовного ЗВО, а також індивідуальні можливості студентів і групи в цілому, вимоги до повноти, точності і глибини будуть трохи знижені.

Зупинимося на характеристиці вивчаючого читання, в контексті якого ми будемо впроваджувати свою методику. Вивчаюче або вдумливе читання стало предметом дослідження багатьох відомих методистів (І. М. Берман, В. А. Бухбіндер, З. І. Кличнікова, О. Н. Корнева, О. Д. Кузьменко, Т. К. Решетнікова, Г. В. Рогова, С. К. Фоломкіна, та ін.). За міркуваннями більшості з них, вивчаюче читання є найбільш важливим видом з точки зору його комунікативно-пізнавальної цінності.

Характерною особливістю даного виду читання є установка на максимально повне і точне розуміння основного змісту тексту з усіма подробицями і деталями, що вимагає протікання даного процесу «... в умовах концентрації уваги на всіх основних аспектах змісту і зазвичай супроводжується його аналізом, критичною оцінкою, узагальненням, тобто вилученням головної ідеї, формулюванням висновків, рекомендацій» [6, с. 152].

Так, в контексті досліджуваної проблеми вивчаюче читання – це такий вид читання, який протікає в умовах концентрації уваги на всіх основних аспектах змісту іншомовного тексту і передбачає а) вилучення з

іншомовного тексту максимально повної, точної і глибокої інформації; б) досягнення розуміння на рівні смислу; в) аналіз і оцінку інформації іншомовного тексту з установкою на її подальше використання в житті.

Для забезпечення такого високого рівня сприйняття інформації з текстів за фахом, необхідно формування умінь, спрямованих на досягнення поставленої мети. Так, С. К. Фоломкіна виділяє три групи вмінь, наявність яких є необхідною передумовою досягнення позитивного результату процесу розуміння.

I-я група вмінь пов'язана з розумінням мовного матеріалу і забезпечує переробку матеріалу на мовному рівні, а також точність розуміння. У студента розвинена здатність декодування іншомовного матеріалу і розуміння його змісту на рівні значення, якщо він може: а) співвіднести значення слова з контекстом речення; б) встановити смислові зв'язки між словами/реченнями/абзацами, об'єднати їх в смислові шматки; в) сприйняти речення/абзац як смислове ціле; г) визначити головне і другорядне в реченні/абзаці; д) прогнозувати на мовному рівні.

II-я група вмінь пов'язана з розумінням змісту тексту і забезпечує вилучення змістовної інформації, розуміння на рівні значення і повноту розуміння. Це вимагає від студента наступних умінь: а) виділити в тексті основну думку, смислові віхи, опорні/ключові слова і т. д.; б) узагальнити, синтезувати окремі факти, встановити їх ієрархію, класифікувати в певні смислові абзаци і т. д.; в) співвіднести окремі смислові шматки, факти один з одним.

III-я група вмінь пов'язана з осмисленням змісту тексту і забезпечує його подальшу переробку і глибину розуміння як цілісного мовного твору. До цієї групи належать: а) зробити висновки на основі фактів тексту, визначити ідею тексту, яка виражена в ньому імпліцитно, запропонувати можливий розвиток викладеного і т. д.; б) оцінити зміст іншомовного тексту; в) зрозуміти підтекст/імпліцитне значення тексту.

Доведення перелічених вище вмінь до автоматизму є першорядною умовою оптимізації процесу навчання розумінню і розвитку в майбутніх соціальних працівників навичок зрілого читання з метою максимально повного і глибоко розуміння професійно значимої інформації.

При використанні тексту як матеріалу для навчання розуміння з подальшим аналізом і критичною оцінкою інформації, необхідно враховувати і різні текстові ознаки і категорії, широко розроблені в психолінгвістиці Дрідзе, Кожевниковою, Гальперінім. До основних текстових категорій вчені відносять такі, як інформативність, модальність, зв'язність (когезія), подільність, цілісність (когерентність).

У проаналізованій науково-методичній літературі категорія інформативності трактується з двох різних точок зору. З. І. Кличнікова, Н. В. Елухіна, Е. В. Мусніцька розглядають інформативність іншомовного тексту як наявність в ньому всіх «... планів смислової інформації: логічного, емоційно-оцінного та спонукально-вольового» [13, с. 22].

Інші дослідники характеризують інформативність як відносну величину, визначаючи її не як абсолютну кількість інформації в тексті, а лише ту смислову інформацію, яка може стати надбанням окремого реципієнта. За міркуваннями Т. М. Дрідзе, «... інформативність – це відносна характеристика тексту, яка вже на стадії аналізу вводить його в систему зв'язків з безліччю передбачуваних інтерпретаторів» [13, с. 85].

Модальність як одна з основних категорій тексту визначається І. Р. Гальперінім як «... сама сутність комунікативного процесу» [10, с. 113]. Для спеціальних іншомовних текстів, в яких відіграють роль об'єктивність, логічність і аргументованість, більшою мірою властива об'єктивно-оцінна модальність.

За міркуваннями А. А. Леонтєва, категорії зв'язність і цілісність – є конструюючі категорії. Категорія зв'язності характеризується І. Р. Гальперінім

як наявність особливих видів зв'язків, взаємозв'язок фактів, повідомлень і дій.

Для спеціальних іншомовних текстів найбільш характерними є граматичні та логічні форми зв'язності. До граматичних засобів зв'язку відносяться семантичні, що функціонують на лексичному рівні. Л. А. Анісімова в своєму дисертаційному дослідженні вказує на те, що це можуть бути лексичні повтори, сполучники, займенники, синонімічні заміни та інші. До логічних засобів когезії можна віднести вхідні елементи «по-перше», «по-друге», графічні виділення частин цифрами 1), 2) або ж буквами а), б), що виражають в тексті послідовність, тимчасові і причинно-наслідкові зв'язки. Загалом, підсумовує Л. А. Анісімова, зв'язність тексту забезпечується цілим комплексом чинників – логікою викладу, особливою організацією мовних засобів (фонетичних, лексичних, граматичних), комунікативною направленістю, композиційною структурою [13].

Для методики першочергово важливим є той факт, що заголовок несе велике смислове навантаження, називаючи як предмет мислення, так і висловлюючи основний зміст, часто розкриваючи його концептуальну сутність і привертаючи увагу читачів. Заголовок нерідко включає в себе найбільш часто використані в тексті лексичні одиниці і відіграє важливу роль для розуміння тексту.

А. А. Вейзе вказує на те, що заголовки в спеціальному тексті бувають тематичними, темо-рематичними і тими, що називають другорядну деталь [8]. Потрібно враховувати, що заголовок не завжди відображає тематику тексту, іноді він пов'язаний швидше з проблемою або ж з одним з аргументів тексту.

Таким чином, дані психолінгвістики дозволили говорити про те, що текст являє собою єдність двох структур – зовнішньої і внутрішньої (глибинної). Зовнішня форма – це сукупність мовних засобів, що служать для реалізації задуму автора, це те, що підлягає сприйняттю. Внутрішня форма – це те, що підлягає

розумінню, це сам зміст, тобто смислова, змістовна сторона, яка немає свого безпосереднього вираження [15]. За допомогою аналізу зовнішньої форми тексту досягається цілісне розуміння основних компонентів його змісту.

Аналізуючи способи управління процесом навчання розумінню тексту з метою його оптимізації, нам важливо виділити і проаналізувати компоненти зовнішньої форми спеціальних іншомовних текстів, розгляд яких призведе до вирішення поставленого завдання.

Зовнішня форма будь-якого іншомовного тексту представлена в методичній літературі єдністю двох взаємопов'язаних шарів: лексичного і граматичного, знання яких поглиблює розуміння при читанні. Так як об'єктом дослідження для нас виступають спеціальні іншомовні тексти, то в якості лексичного компонента ми розглянемо невід'ємні елементи професійно спрямованої літератури – терміни і поняття, а в якості граматичного компонента – типові для англійської мови граматичні структури, що впливають на процеси сприйняття і розуміння в цілому.

Для створення методики навчання розумінню іншомовного тексту необхідно з'ясувати психофізіологічні особливості майбутніх соціальних педагогів, а також виділити характерні суб'єктивні якості, притаманні студенту, які необхідно, на нашу думку, враховувати в процесі навчання розумінню іншомовного тексту.

«Суб'єкт (від лат. Subjectus – знаходиться біля основи) – носій предметно-практичної діяльності і пізнання, джерело усвідомленої, цілеспрямованої активності» [5].

Розуміння суб'єкта в сучасних науках про людину пов'язують з наділенням його якостями бути активним, самостійним, здатним до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності, перш за все, предметно-практичної діяльності; в зв'язку з цим найбільш вживаною є категорія «суб'єкт діяльності».

Поняття «суб'єкт» спочатку розглядається в області психології, де над його вивченням працювали такі відомі

психологи, як К. А. Абульханова-Славська, Є. І. Ісаєв, І. М. Зімня, В. А. Петровський, В. І. Слободчиков та ін.

Виділяючи в якості вихідної характеристики суб'єкта ту ж активність, К. А. Абульханова-Славська підкреслює, що «... становлення особистості суб'єктом діяльності відбувається не тільки в процесі оволодіння нею суспільно-історичними формами діяльності, але і в організації діяльності і своєї активності». Ці важливі моменти виявляють «... особистісний спосіб регуляції діяльності, психологічні якості, необхідні для її здійснення» [1, с. 154].

За міркуваннями В. І. Слободчикова і Є. І. Ісаєва: «... суб'єкт – це людина, яка виявляє активну виборчу позицію, починаючи, від самоусвідомленого цілепокладання і яка здатна самостійно вносити корективи в свою діяльність, ініціативно і креативно створювати і інтегрувати способи і умови рішень поставлених перед нею завдань, інноваційно рефлексувати і прогнозувати результати діяльності і відносин» [24].

Загалом, у психології та педагогіці розрізняють людину як суб'єкта життєдіяльності і як суб'єкта внутрішнього, психічного світу. Людина як суб'єкт життєдіяльності – це суб'єкт змін і розвитку основних умов свого буття: природи, суспільства, культури, своїх способів дії. У той же час людина як суб'єкт являє собою цілісність духовного життя, інтеграцію психічних процесів, станів, властивостей; змістом суб'єктивного способу буття є соціальне життя людини. Внутрішня організація суб'єкта включає в себе психологічні структури, що надають можливість людині бути суб'єктом власної життєдіяльності: спонукання, орієнтації, планування, організації, спрямованості діяльності, механізми її регулювання та способи здійснення.

Категорію, що свідчить про наявність в людині суб'єктивних якостей, називають суб'єктивність. «Суб'єктивність – здатність людини бути стратегом своєї діяльності, ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії і оцінювати їх відповідно до задуманого, вибудовувати плани життя» [15, с. 144]. Специфіка даної якості полягає в тому, що «людина сама є

носієм своєї активності, власним джерелом перетворення зовнішнього світу, дійсності» [21, с. 285]. Розглянута категорія виражається в установках, відношеннях, цілях, що визначають спрямованість і вибірковість діяльності, в особистісних смислах, мотивах, значенні діяльності для самої людини.

Відправними характеристиками суб'єктивності, ми будемо вважати такі якості, як активність, самостійність (цілепокладання, самостійний вибір способів і засобів для реалізації поставлених цілей і завдань) і відповідальність. Розглянемо дані якісні визначення суб'єкта докладніше.

Центральною характеристикою суб'єктності є активність. В першу чергу під активністю розуміється «... діяльнісне ставлення особистості до світу, здатність виробляти суспільно значущі перетворення матеріального і духовного середовища на основі освоєння історичного досвіду людства» [15, с. 8].

Близьким до нашого розуміння даної категорії розглядає активність навчаючих В. І. Орлов: «... активність – це проявлене учнями ставлення до навчально-пізнавальної діяльності, яке характеризується прагненням досягти поставленої мети в межах заданого часу» [20, с. 46]. Причому активність трактується дослідниками як оптимальна тільки в тому випадку, якщо вона дозволяє суб'єкту «... досягти якісно нових результатів у певному виді діяльності на основі раціонального докладання зусиль в межах заданого часу» [20, с. 46].

До наступної характеристики суб'єктивності ми відносимо самостійність. У навчально-методичній літературі дана категорія розуміється як одна з властивостей особистості, що характеризується двома факторами: 1) сукупністю засобів, тобто знань, умінь, навичок, якими володіє суб'єкт; 2) ставленням особистості до процесу діяльності.

Ми, у контексті міркувань, В. І. Орлова, будемо розглядати самостійність у двох різних, але взаємопов'язаних аспектах: як характеристику діяльності того, хто навчається в конкретній навчальній ситуації і як рису особистості, причому перше бере участь у формуванні другого. Так, самостійність як характеристика суб'єкта, що виявляється в характеристиці його діяльності в конкретній навчальній ситуації, «... являє

собою постійно проявлену їм здатність досягати мети діяльності без сторонньої допомоги» [20, с. 47].

З огляду на існуючі підходи до питання про природу самостійності, ми розглядаємо це поняття як сутнісну характеристику суб'єкта, яка виявляється в його здатності спланувати, організувати і реалізувати свою діяльність без сторонньої допомоги. Важливим показником самостійності є здатність до цілепокладання, під яким розуміється «... процес моделювання результату ще нездійсненої діяльності, представлені в психіці образом, мисленневою моделю майбутнього продукту, якісними або кількісними характеристиками або системою знаків і понять» [15, с. 65].

Можливість самостійного вибору створює передумову для виникнення відповідальності, яка передбачає встановлення зв'язку між внутрішніми цінностями особистості і цінностями соціуму. Відповідальність є похідним від позиції особистості, тому що обумовлена її мотивами, потребами і цілями. Відповідальність, таким чином, являє собою форму прояву особистістю своєї суб'єктності.

Визначивши для себе перелік суб'єктних якостей майбутніх соціальних педагогів і виявивши специфіку їх прояву у навчальній діяльності, нам важливо також спроектувати отримані показники на діяльність, спрямовану на розуміння іншомовного тексту в процесі читання.

Із точки зору прояву такої суб'єктивної якості як активність в процесі діяльності, спрямованої на розуміння іншомовного тексту, то вона повинна проявлятися в тому, що студент а) активно підходить до пошуку ефективних способів і прийомів вилучення повної, точної та глибокої інформації з іншомовного спеціального тексту; б) активно прагне зрозуміти смисл іншомовного тексту з метою задоволення професійного інтересу і подальшого використання отриманої інформації на практичних заняттях і в житті.

Така суб'єктивна якість як самостійність може проявлятися в тому, що студент здатний: а) самостійно планувати і розраховувати час, за який може прочитати і зрозуміти текст на англійській мові, формулювати для себе цілі і завдання розуміння іншомовного тексту; б) самостійно

організувати свою роботу з текстом – вибрати спосіб роботи і відповідну тактику; в) самостійно користуватися отриманими «інструментальними», «практико-орієнтованими» знаннями, розробленими алгоритмами, фоновими знаннями та особистісним досвідом.

Відповідальність – третя виділена нами суб'єктивна якість – повинна проявлятися в діяльності, спрямованій на розуміння іншомовного тексту, а саме в тому, що студент а) рефлексивно відноситься до діяльності і її результатів, що свідчить про усвідомлення процесу вилучення інформації і супроводжується внутрішнім коментуванням: «Роблю так тому, що ... », «Я знаю, навіщо це потрібно і ... », «Я розумію і зможу застосувати згодом ... »; б) усвідомлює відповідальність за результати своєї діяльності.

Прояв суб'єктивних якостей студентів в діяльності, спрямованій на розуміння іншомовного тексту, буде свідчити про прагнення студентів повно, точно і глибоко зрозуміти текст на англійській мові, керуючись внутрішніми мотивами і усвідомлюючи необхідність і значимість вилученої інформації, її професійну цінність, що допомагає оптимізувати процес навчання розумінню іншомовного тексту.

За нашими міркуваннями, найкраще розуміння професійно необхідної інформації досягається не тільки врахуванням суб'єктивних якостей студентів, але й введенням в процес навчання рефлексії.

Рефлексія (від лат. Reflexio – звернення назад), процес осмислення чого-небудь за допомогою вивчення і порівняння [21].

Поняття рефлексії виникло у філософії і трактувалося філософами як процес роздумів людини про те, що відбувається в його власній свідомості. Перші спроби осмислити природу і сутність даного явища належали таким філософам, як Р. Декарт, Дж. Локк, П. Тейяр де Шарден та ін. Так, Р. Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосередитися на утриманні своїх думок, абстрагуватися від зовнішнього світу. Дж. Локк розмежовує поняття відчуття і рефлексія, визначаючи останню як особливе джерело знань, яке дозволяє людині пізнати власну діяльність так само, як і

ми пізнаємо зовнішні нам предмети [16]. Далі ця притаманна тільки людині здатність аналізувати власні вчинки та стан характеризується П. Тейяром де Шарденом тим, що людина вже «... не просто знає, а знає, що знає» [25, с. 27].

Г. П. Щедровицький, розглядаючи рефлексію «в контексті діяльності і з точки зору засобів теорії діяльності», акцентує свою увагу на двох, на його думку, важливих аспектах даної категорії: на зображенні рефлексії як «... процесу і особливої структури в діяльності», а також на визначенні її як «... принципу розгортання схем діяльності», що, з одного боку, передбачає формулювання правил при створенні моделей теорії діяльності, а, з іншого, уявлення рефлексії як механізма і закономірності природного розвитку самої діяльності [29].

У контексті нашого дослідження ставиться задача узагальнити існуючі підходи, проникнути в суть явища рефлексії, а також показати роль рефлексії як фактора: 1) який дозволяє активізувати внутрішні механізми студентів в діяльності, спрямованої на розуміння іншомовного тексту, осмислення його змісту і значущості вилученої з нього інформації; 2) який сприяє врахуванню суб'єктивних якостей, які виявляються у здатності студента усвідомлювати себе активним, самостійним, відповідальним суб'єктом в навчанні і житті.

Зазначимо деякі з вмінь, важливі для обґрунтування включення рефлексії в якості компонента навчання розумінню з урахуванням розвитку суб'єктивних якостей майбутніх соціальних працівників: а) вміння виходити в рефлексивну позицію в процесі здійснення діяльності, спрямованої на розуміння; б) вміння звертатися до власного досвіду в процесі осмислення тематики іншомовного тексту і знаходити в власному досвіді уявлення про ситуації, що подібні даним в рефлектованій ситуації; в) вміння фіксувати «знання про незнання» для подальшої ліквідації нестачі знань; г) вміння перемикатися з об'єкта на суб'єкт і знаходити підстави, мотиви і причини дій, що здійснюються в рефлектованій ситуації; д) вміння підводити рефлектовану ситуацію під різні категорії; е) вміння здійснювати альтернативний підхід або,

іншими словами, вміння займати різні рефлексивні позиції по відношенню до однієї і тієї ж ситуації; ж) вміння створювати тексти, які точно відображають зміст рефлектованого, а також тексти, що відображають реалії внутрішнього світу рефлектованого (оскільки мова може бути розглянута як стабільний механізм інтерпретації стану свідомості, то, очевидно, важливо вчити вербалізувати внутрішній стан студентів, в тому числі і засобами іноземної мови) [26].

Таким чином, можна говорити про те, що рефлексія для нас, в першу чергу, – засіб для самостійної організації студентами власного розуміння. Наслідком же застосування в процесі діяльності, спрямованої на розуміння іншомовного тексту, рефлексії ми будемо вважати наступні дії, вироблені студентами з метою досягнення більш високого рівня розуміння: 1) студент вдумливо читає іншомовний текст зі швидкістю близько 50-60 слів в хвилину, усвідомлюючи фактори, що сприяють досягненню позитивного результату або ж гальмують його, а також загальний спосіб діянь, за допомогою якого може бути досягнута мета діяльності; 2) у процесі читання студент здатний аналізувати хід діяльності, спрямованої на розуміння, за допомогою постановки самому собі питань типу: «Я розумію саме так, чому?», «Я вилучаю цю інформацію, де зможу застосувати?», «У мене виникає почуття (ні) задоволення, від чого?»; 3) у разі виникнення труднощів у процесі роботи над іншомовним словом або реченням студент користується алгоритмом роботи над відповідною системою, конструюючи нову модель із знань, що існують в його досвіді або отримані в ході різних форм навчання; 4) в процесі розуміння студент здатний прокоментувати послідовність своїх кроків, проаналізувати результати діяльності, причини успіху чи неуспіху; 5) студент, озброєний загальною схемою діянь і загальними принципами, здатний згодом до самоорганізації подібного роду діяльності: цілепокладання, вибору найбільш ефективної схеми дій, аналізу її результатів, усвідомлення відповідальності за них.

Роблячи спробу оптимізувати процес навчання іноземної мови у ЗВО, одні автори пов'язують оптимізацію з змістом освіти, а саме з посиленням професійної орієнтації даного

процесу (Б. Л. Бондаревський, І. Е. Тарсіна), з використанням функціонального підходу до граматики (Л. Б. Отрадінський), інші – з відбором навчального матеріала (А. І. Ахмедхожаєва), треті – з роботою над підвищенням інтересу навчаючих до іноземної мови (Д. А. Абідова), четверті – з реалізацією виховних завдань на заняттях з іноземної мови (К. Ш. Танікулова), п'яті розуміють оптимізацію як вибір найбільш ефективного способу управління навчальним процесом (І. І. Дьяченко) і т. д.

Найбільш повно методичні основи та дидактичні принципи оптимізації стосовно освітнього процесу були розроблені Ю. К. Бабанским. Заперечуючи занадто вузьке відношення до оптимізації як, до особливого методу або прийому навчання, він визначає її як «... цілеспрямований підхід до побудови процесу навчання, при якому в єдності розглядаються принципи навчання, особливості змісту досліджуваної теми, арсенал можливих форм і методів навчання, особливості даного класу, його реальні навчальні можливості і на основі системного аналізу всіх цих даних свідомо, науково, обгрунтовано вибирається найкращий для конкретних умов варіант побудови процесу навчання» [4, с. 53].

Першочерговим завданням, за міркуваннями Ю. К. Бабанського, є визначення критеріїв оптимізації, в іншому випадку «... ми не будемо знати, які характеристики, що підлягають оптимізації процесів і систем, слід максимізувати або мінімізувати» [4, с. 53]. Критерій оптимальності він визначає як «... ознака, на підставі якої з'являється порівняльна оцінка можливих рішень (альтернатив) і вибір найкращих з них» [4, с. 54], і виділяє наступні: 1) критерій якості навчання, за яким можна судити про ступінь відповідності результатів навчання вимогам всього комплексу цілей і завдань; 2) критерій оптимальності витрат часу і зусиль викладача і учнів, за яким можна судити про мінімально необхідні витрати часу і зусиль на досягнення певних результатів, їх відповідність діючим санітарно-гігієнічним нормативам [4, с. 54-55].

Б. А. Глухова і А. Н. Щукіна приймають за основу дещо

інші критерії: 1) критерій успішності оволодіння студентами знаннями, вміннями і навичками; 2) критерій ступеня відповідності результатів навчання вимогам програми навчання, а також максимальним можливостям кожного студента; 3) критерій відповідності витрат часу і зусиль викладача і студентів чинним нормативам [11, с. 24].

Для констатації позитивного результату діяльності, направленої на вилучення з іншомовного тексту інформації, тобто його повного, точного і глибокого розуміння, нам необхідно виділити умови, при дотриманні яких, ми зможемо встановити факт звершення розуміння.

Ми вважаємо, що зміст іншомовного тексту може вважатися максимально точно зрозумілим майбутніми соціальними працівниками, якщо: 1) студент вірно виділяє всі ключові слова даного іншомовного тексту, грамотно розставляючи смислові акценти, що свідчить про те, що він осмислено відокремлює головну – професійно цінну інформацію – від другорядної; 2) студент правильно і розгорнуто відповідає на питання до тексту, демонструючи вміння точного розуміння; 3) здатний в формі короткого резюме передавати зміст іншомовного тексту (бажано, щоб виражений зміст тексту відрізнявся від вихідної форми), грамотно обґрунтовувати свою власну позицію, позначаючи можливості застосування вилученої інформації в своїй сфері, здатний відповісти на питання «Я дізнався. Де можу застосувати?» (Студент викладає власну позицію по відношенню до проблеми, пропонуючи своє власне рішення, вдаючись до особистого досвіду, фонових і спеціальних знань).

Дані умови, в першу чергу, свідчать про високий рівень розуміння – про розуміння на рівні смислу, в другу – про перший ступень розуміння (за З. І. Кличниковою), які характеризуються повним розумінням тексту і його деталей, в третю – про наявність позитивних характеристик, властивих категорії розуміння – повноту, точність, глибина.

Тому критерій якості (або результативності) вирішення навчальних завдань, спрямованих на розуміння, – є одним із критеріїв оптимізації процесу навчання розумінню

іншомовного тексту за фахом. Розуміння 100% інформації тексту будемо вважати показником оптимальності навчального процесу за даним критерієм.

Студенти повинні витратити на розуміння в умовах вивчаючого читання стільки часу, скільки необхідно для досягнення навчальної мети – домогтися повного, точного і глибокого розуміння іншомовного тексту, для його необхідного аналізу і критичної оцінки. Тому другим критерієм оптимізації доречно обрати критерій раціональності витрати часу на досягнення результату читання іншомовного тексту за фахом.

У тому випадку, якщо студенти витрачають на виконання навчального завдання більше потрібного часу, ніж передбачається, то це може свідчити про те, що, або текст є перенасиченим незнайомими термінами або громіздкими граматичними конструкціями, або рівень підготовленості студентів є недостатнім для адекватного сприйняття даного тексту.

Якщо студенти витрачають менше часу, то даний фактор говорить про те, що або студенти недостатньо відповідально підійшли до виконання навчального завдання, спрямованого на розуміння, і іншомовний текст зрозумілий не так глибоко, як було потрібно, або сам об'єкт розуміння є для даної групи студентів занадто легким.

Також із метою врахування індивідуальних особливостей майбутніх соціальних працівників, ми виділили рівні володіння вміннями розуміння іншомовного тексту.

1. *Оптимальний*. Студент вирішує поставлені навчальні завдання, спрямовані на вилучення з іншомовного тексту повної, точної та глибокої інформації у відповідності з позначеними вище критеріями. Його дії адекватні комунікативному наміру. Студент вдумливо читає текст із середньою швидкістю 50-60 слів за хвилину і правильно виконує завдання до нього, повнота вилученої інформації характеризується 80-100 слів/хв. Осмислюючи і розуміючи зовнішню і внутрішню структуру іншомовного тексту, студент концентрує увагу на всіх основних аспектах змісту іншомовного тексту, супроводжуючи його аналізом і

критичною оцінкою з обов'язковою установкою на професійну значущість вилученої інформації та на її застосування в подальшому. В процесі вивчаючого читання студент, в разі необхідності, вдається до мовної здогадки і здатний самостійно долати труднощі, що виникають під час читання, коментуючи хід своєї діяльності. Після осмисленого читання він здатний максимально повно виділити ключові слова даного іншомовного тексту, відповісти на питання до тексту, в короткій формі написати резюме до тексту, відповідаючи на питання: «У чому, на ваш погляд, полягає смисл даного тексту?», а також обґрунтувати професійну цінність вилученої інформації та можливість її застосування в сфері соціальної педагогіки.

2. *Достатній.* Студент здатний вирішити більшість з поставлених завдань, направлених на вилучення з іншомовного тексту повної, глибокої і чіткої інформації відповідно означених вище критеріїв. Володіє необхідними знаннями (про зовнішню форму – володіє термінологією, вірно сприймає синтаксичні та граматичні конструкції, про внутрішню форму – сприймає загальний зміст тексту). Навички та вміння сформовані достатньо, але студент відчуває деякі труднощі. У процесі читання в нормальному темпі він вилучає приблизно 50-80 % необхідної професійно потрібної інформації (у вигляді короткого резюме до тексту). У процесі читання ставить багато питань викладачеві або сусідам, що свідчить про те, що він не може долати всі виникаючі труднощі самостійно і не користується прийомами мовної здогадки. Після прочитання тексту здатний позначати ключові слова, але їх перелік неповний. При відповідях на питання до тексту допускає помилки, хоча самі відповіді є розгорнутими. Досить переконливо доводить професійну значущість вилученої інформації, але не вміє застосувати в соціально педагогічній сфері.

3. *Незадовільний.* Студент не може виконати більшість з поставлених комунікативних завдань. Зазнає серйозних труднощів при читанні тексту. Після читання він не здатний виділити ключові слова даного іншомовного тексту, відповісти на питання до тексту.

Вивчивши теоретичні передумови оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту майбутніх соціальних працівників, ми можемо зробити наступні висновки, які представляють теоретичну базу розробки методики навчання розуміння: 1) розуміння як процес являє собою ланцюжок послідовних дій по вилученню інформації з тексту, якими можна керуватись, а як результат – має ряд таких характеристик, як повнота, глибина, точність, які використовуються для вимірювання рівня комунікативної компетентності читача; 2) рефлексія – діяльність, направлена на осмислене сприйняття елементів тексту (слова, речення) і тексту в цілому, а також на чітке усвідомлення цілей, принципів, критеріїв і способів діяльності, спрямованої на розуміння іншомовного тексту, що забезпечує реалізацію в освітньому процесі взятих за основу критеріїв – критерія якості і критерія раціонального витрату часу, – а також врахування таких суб'єктивних якостей студентів-соціальних працівників, як активність, самостійність, відповідальність; 3) оптимізація процесу навчання розумінню іншомовного тексту студентів – організація процесу навчання розумінню, при якій досягається найвищий рівень вилучення студентами максимально повної професійно значимої інформації з тексту по спеціальності за час, за планом відведених на навчання іноземної мови в умовах I курсу немовного вузу.

6.2. Методичні аспекти оптимізації процесу навчання майбутніх соціальних працівників розумінню іншомовного тексту

Робота з майбутніми соціальними працівниками виявила цілий ряд питань, які потребують свого якнайшвидшого розв'язання. Досвід викладання на I курсі у зазначених студентів переконливо показує, що а) вони не володіють прийомами вдумливого і осмисленого вилучення інформації з іншомовного тексту за фахом; б) робота над розумінням змісту іншомовного тексту супроводжується безперервним використанням словника, а також формальним зубрінням речень з метою викладу основної інформації іншомовного

тексту (теми, ідеї, основної думки і т. д.); в) труднощі в розумінні текстів за фахом пояснюються і їх природою: специфікою мови, наявністю складних термінів і громіздких граматичних конструкцій для їх сприйняття.

Метою параграфу розділа є розробка методики навчання майбутніх соціальних працівників розумінню іншомовного тексту, яка враховує суб'єктивні якості студентів та заснована на центральних теоретичних положеннях, розглянутих в попередньому параграфі. Її основна функція на заняттях іноземної мови – забезпечити емоційний вплив на майбутніх соціальних працівників, активізувати резервні можливості особистості, полегшити опанування знаннями, вміннями та навичками, сприяти їх актуалізації, створити умови для активної розумової діяльності її учасників.

З огляду на зазначені Ю. К. Бабанским способи оптимізації і створюючи методику навчання англійської мови майбутніх соціальних працівників в процесі читання іншомовних текстів за фахом, нам важливо запропонувати такі способи оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту, які б сприяли досягненню кожним конкретним студентом оптимального рівня володіння вміннями розуміння іншомовного тексту.

У теоретичній частині нашої роботи ми, досліджуючи природу категорії розуміння, вказували на те, що розуміння як процес являє собою ланцюжок послідовних дій по вилученню інформації з іншомовного тексту і починається, на думку більшості вчених, з зорового сприйняття тексту, точніше, слова.

Впізнання слова настає «... в результаті його ототожнення з образом – еталоном, що зберігається в довготривалій пам'яті читача, і на цій основі його ідентифікації» [14]. Далі візуально сприйнятий матеріал піддається смислової переробки. Значення сприйнятої одиниці співвідноситься зі значенням оточуючих її одиниць, слова об'єднуються в синтагми, синтагми співвідносяться і об'єднуються в речення, речення об'єднуються в смислові шматки, які утворюють цілісний текст (слово – синтагма – речення – текст).

Аналізуючи нейролінгвістичного природу процесу розуміння мовленнєвого повідомлення, А. Р. Лурія вказує на три умови, за яких можливе його успішне протікання: так, перш за все рецепієнт «... повинен сприйняти і зрозуміти окремі слова – лексичні одиниці мови ... потім ... повинен зрозуміти структуру цілого речення – системи, що складається з окремих слів, яка дозволяє сформулювати основну думку. ... Нарешті, після того як окремі речення, які складають елементи цілого висловлювання, зрозумілі, процес декодування переходить до останнього етапу – розуміння цілого повідомлення» [17].

Дотримуючись ступеневої природи розуміння, ми вважаємо оптимальним введення поетапної методики навчання розуміння іншомовного тексту для майбутніх соціальних працівників.

Створюючи дану методику навчання розумінню іншомовного тексту, ми спиралися на вчення, розроблене П. Я. Гальперінім та його послідовниками про поетапне формування розумових дій, суть якого полягає в тому, «... що психічна діяльність є результатом перенесення зовнішніх матеріальних дій в план відображення – в план сприйняття уявлень і понять. Процес такого перенесення здійснюється завдяки ряду етапів, на кожному з яких відбувається відображення і відтворення дії і його систематичні перетворення» [10]. Оскільки об'єктом навчання розумінню в нашому дослідженні виступають спеціальні тексти, ми вважаємо за доцільне скоректувати структурний ланцюг, що реалізовує розуміння, замінивши поняття слово на термін. Тому вважаємо за доцільне звернення до наступних блоків, на яких будувалася наша методика навчання розумінню іншомовного тексту.

1-й блок – осмислена робота над терміном;

2-й блок – осмислена робота над реченням;

3-й блок – осмислена робота над текстом в цілому.

Звернемося до першого з зазначених блоків нашої методики, тобто спробуємо позначити доцільність використання даної поетапної роботи над іншомовним терміном. При розгляді першого блоку ми виходили з

наступних важливих для нас конкретних положень:

1. Робота над іноземним спеціальним словом із залученням умінь рефлексій розвиває здібність до прогнозування, а також мовну здогадку, без яких неможливо представити цілісного сприйняття смислу іншомовного тексту.

2. Установка на звернення до аналізу рефлексії повністю виключає механічне звернення до словника для перекладу незнайомого спеціального слова та вимагає первинного аналізу цього слова, його обдумування, складання гіпотези і лише потім перевірку цієї гіпотези в словнику.

3. Процес такого детального аналізу спеціального слова вважається, провідними методистами, відтворюючим, отже, слово, правильно «вгадане» одного разу, впізнається і розуміється студентами в подальшому на безпосередньому рівні, що позначається на якості діяльності, спрямованої на розуміння.

4. Поетапний аналіз із залученням інформації з історії мови або словотворчий аналіз є активною роботою мислення, що сприяє осмисленому запам'ятовуванню.

5. Звернення до словника після гіпотези означає свідомий пошук, в ході якого студент точно знає, що він шукає, і тому володіє критерієм для правильного вибору серед безлічі перерахованих в словарній статті значень.

6. Правильно здогадавшись про значення спеціального слова, студенти набувають впевненості в своїх силах, що поступово приводить до зміцнення внутрішньої мотивації і бажання ставити перед собою творчі завдання більш високого рівня і самостійно вирішувати їх. Навички розвиваються у міру їх застосування. На певному етапі студенти виявляють, що величезна кількість «незнайомих» спеціальних слів при найближчому розгляді виявляється знайомою. Це приносить відчуття задоволення, підвищує ефективність засвоєння лексичних одиниць, в нашому випадку частіше – термінів.

Таким чином, активізація умінь рефлексій в роботі над іншомовним словом має на увазі систематичне прагнення сприймати кожне незнайоме спеціальне слово (або ж знайоме слово, але в новому контексті) на основі попередніх знань, в контексті попереднього мовного досвіду. Незважаючи на те,

що цей процес роботи зі спеціальним словом може здаватися більш тривалим, ніж традиційний, його орієнтація на розвиток самостійного мислення і установка на готовність до безпосереднього розуміння очевидні.

Для різних категорій слів, елемент яких допомагає встановити зв'язок між відомим і новим, різний.

З цієї точки зору методично доцільним представляється виділення 3-х категорій слів: 1) спеціальні слова, розуміння яких відбувається через усвідомлення їх графіки; 2) спеціальні слова, які усвідомлюються за допомогою звернення до їх структури; 3) спеціальні слова, значення яких встановлюється за допомогою аналізу контексту, тобто через розуміння сусідніх з ними слів.

Якщо слова першої категорії представляють знайомі для студентів поняття, розуміння здійснюється безперекладним шляхом, а лексичні одиниці, що відносяться до інших двох категорій, вимагають від студентів певних розумових операцій – словотворчого аналізу, залучення інформації з історії мови, а також часто супроводжуються зверненням до словника.

У прямій залежності від категорії слова знаходиться і спосіб семантизації, якого найефективніше дотримуватися. У методичній літературі нараховується більше 10 способів семантизації, тобто розкриття значення незнайомих слів в процесі їх розуміння при читанні іншомовного тексту. Спосіб семантизації залежить не тільки від лінгвістичних чинників – специфіки слова, приналежності його до тієї або іншої категорії, – але і від психолого-педагогічних, вікових особливостей навчаючих, ступеня їх підготовленості.

Найпоширенішим і економічним способом є переклад даної лексичної одиниці на рідну мову (коли виникають труднощі з розумінням конкретного терміна в усній або письмовій формі (напис на дошці)). Основним аргументом проти даного традиційного способу розкриття значення є розумова пасивність студента-читача, що є фактором, що суперечить взятому нами за основу принципу самостійності і активності. Доцільним є застосування даного способу семантизації стосовно спеціальних слів, наприклад, з абстрактним значенням, коли інші способи

визнаються недієвими або менш ефективними. У тому випадку, коли термін англійською мовою має деяке співзвуччя з рідною мовою студентів, доцільне розкриття його значення по аналогії з рідною мовою: *problem* – проблема, *characterise* – характеризувати і т. д.

Деякі лексичні одиниці найефективніше розкриваються за допомогою наочності: *Stepfather, Grandfather, father* і т. д.

Ефективним способом семантизації є розкриття значення лексичної одиниці за допомогою синонімів і антонімів. Даний спосіб є, на наш погляд, корисним в плані активізації розумової роботи студентів, які використовують для цієї діяльності свій накопичений мовний досвід, розширюючи і збагачуючи його: *important-necessary, happy-sad, good-bad*.

Найчастіше в процесі читання методично доцільно орієнтувати студентів на контекст і залежно від значення сусідніх слів і мовної здогадки розглядати значення конкретної лексичної одиниці. Для повнішого і точнішого виявлення значень термінів необхідне звернення, в першу чергу, до контексту на рівні речення. При описі методики роботи над другим блоком ми виходили з наступних положень:

1. Речення визнається найменшою самостійною одиницею тексту, в якому функціонують лексичні одиниці іншомовного тексту і на основі якого можна проводити їх первинне розуміння.

2. Розуміння речення здійснюється на основі розуміння смислу цілого тексту і в той же час смисл тексту залежить від кожного окремого речення, що входить до його складу, оскільки в тексті всі елементи є структурно-значущими.

3. При роботі над реченням основна увага приділяється тому, за допомогою яких елементів даного речення створюється саме таке розуміння тексту в цілому, якими засобами досягається логічний і емоційний вплив даного тексту на студента–читача.

4. Взаємодією мовні елементи володіють тільки в системі речень в контексті певного іншомовного тексту, де вони виступають неізольовано, а у взаємодії з іншими мовними елементами іноземної мови.

5. Розгляд граматичних і синтаксичних мовних явищ на рівні речення або словосполучення при їх розумінні є виправданим тільки при виникненні труднощів, що гальмують процес цілісного сприйняття тексту, в усіх інших випадках є неприпустимим.

6. При роботі з окремим реченням або словосполученням потрібно прагнути до вирішення основної задачі – зрозуміти цілісний смисл тексту, проникнутися його ідеями і думками і використовувати інформацію з нього для осмислення явищ дійсності і задоволення професійного інтересу.

В процесі роботи над окремим реченням конкретного іншомовного тексту у студентів часто виникають труднощі в розумінні через громіздкі граматичні конструкції, якими збагачені тексти за різними фахами.

У контексті роботи над другим блоком нашої методики, тобто роботи над реченням, ми рахуємо доцільним розглянути методику роботи над граматичним матеріалом, знайомство з яким необхідне для розуміння смислу іншомовного тексту в цілому, оскільки невідомі студентам першого курсу граматичні явища нерідко перешкоджають досягненню оптимального рівня володіння уміннями розуміння тексту.

Оволодіння граматичною стороною читання з метою розуміння смислу іншомовного тексту припускає засвоєння трьох граматичних аспектів: морфологічного, синтаксичного і інтуїтивного [29].

Морфологічний аспект граматики відповідає за правильність форм лексичних одиниць, необхідних для вираження певної думки: *physiology, study, is, of, how, people, function the, scientific*. Дані словоформи об'єднуються в словосполучення і речення відповідно до правил, властивих іноземній мові, в нашому випадку – англійській, що вимагає наявності знань, що відносяться до синтаксичного аспекту граматики: *Physiology is the scientific study of how people function*. У корі головного мозку діє система стереотипів, яка диктує правила організації слів в зв'язне ціле, визначаючи існування інтуїтивної, неусвідомлюваної граматики, яку кожен студент носить в собі на рідній мові і на яку необхідно спиратися, порівнюючи граматичні явища рідної мови з

іноземною. Так, наприклад, у студентів виникають труднощі з розумінням наступного речення: *The problem of generation gap is discussed at the conference now*. Осмислення граматичного явища, в даному випадку *Passive*, було продиктоване практичною і комунікативною потребою зрозуміти зміст речення, а надалі тексту в цілому. Розгляд теми *Passive* може відбуватися дедуктивно або індуктивно. Студентам можна відразу пояснити граматичне правило, що розкриває суть такого явища в англійській мові, як *Passive*, після чого студенти, аналізуючи дане конкретне речення, розкривають його зміст і аналогічно працюють з ідентичними граматичними явищами в наступних реченнях тексту. Наша робота над цією ж граматичною темою методично планувалася зворотнім шляхом: студенти за допомогою питань викладача намагалися самі проаналізувати граматичне явище і вивести або пригадати формулу утворення *Passive*, а потім, коли був вірний переклад, розкривали зміст речення і іншомовного тексту в цілому.

Питання, що стосуються такого граматичного явища як *Passive*, були наступними: 1. In what tense form is *Passive* used? 2. How is *Passive* formed? 3. Translate the text.

Після питань студенти пригадали схему утворення *Passive* і їм вдалося вірно зрозуміти дане речення. В процесі такої роботи над граматичною стороною іншомовного тексту, проведеною більшою частиною самостійно, вони не тільки не втрачають інтерес до змісту тексту – його внутрішньої сторони, – їх мотивація, навпаки, посилюється, і з'являється прагнення так само самостійно досліджувати іншомовний текст в цілому, витягуючи максимально повну і точну професійно необхідну інформацію і проникаючи в його зміст.

Тепер зупинимося на розгляді основних принципів осмисленої роботи над текстом – третім і центральним блоком запропонованої нами методики. При створенні методики поетапної роботи над іншомовним текстом ми враховували той факт, що розуміння іншомовного тексту залежить від студента – суб'єкта діяльності, направленої на точне і глибоке розуміння іншомовного тексту за різними фахами. В процесі осмисленого читання він породжує новий зміст, саме в цьому

і полягає головна роль студента-читача, усередині якого задіюються такі фундаментальні функції, як функція рефлексії, смислопошука, смислотворчості, що успішно реалізують готовність до самостійного мислення і вчинку. Впровадження методики, направленої на розуміння іншомовного тексту, заснованої на поетапній моделі розуміння, припускає і готовність викладача до діяльності рефлексії на заняттях з іноземної мови. Викладач англійської мови повинен бути готовий до створення такої педагогічної ситуації, яка б виступала як специфічно розвиваюче середовище, де педагог і студент здійснюють сумісні дії з пошуку і розкриття смислового змісту тексту, в якій студент проявляє себе суб'єктом учбової діяльності, направленої на: 1) осмислення інформації, що пред'являється в тексті; 2) формулювання власної думки; 3) прояв позиції по відношенню до розуміння смислотворення; 4) пошук і породження смислу; 5) аналіз рефлексії теми іншомовного тексту, основної думки та ідеї; 6) прояв терпимості до інакомислення; 7) усвідомлення відповідальності за правильність «прочитання» тексту.

Готовність викладача до оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту за фахом виявляється, зокрема, в його готовності до ведення діалогу із студентами на основі інформації, отриманої з іншомовного тексту. Ведення діалогу в процесі роботи з учбовим текстом є неодмінною умовою розуміння його смислу. Ставити питання і відповідати на них – дві головні складові даного мистецтва. Діалектика «питання і відповіді» (у плані внутрішнього діалогу) складається з наступних фраз: 1) постановка суб'єктом питань до тексту, автора, собі самому; 2) формулювання відповідей на поставлені питання.

Враховуючи наявні загальнодидактичні, лінгвістичні і комунікативні класифікації питань, спираючись на дослідження А. А. Самойлова, а також загальну спрямованість нашої методики, були виділені такі їх типи, які дозволили отримати максимального ефекту при навчанні розумінню студентів текстів на іноземній мові в діалогічних відносинах «читач–текст», «читач–автор», «викладач–студент».

Запропонована типологія допоможе виробити потрібну стратегію застосування питань у педагогічному процесі вузу на заняттях з іноземної мови.

1. Вступні питання – створюють позитивну мотиваційну установку, стимулюють початок діалогу: *What have you heard about this author? What have you thought about after reading the title of the text?*

2. Смысло-орієнтовані питання – направлені на розпізнавання смислових рівнів тексту і орієнтацію в них: *This text is about a married couple. Can you say something about the time, in which the couple lived?*

3. Направляючі питання – додають діалогу потрібну спрямованість, якщо відбувається відхилення від намічених орієнтирів: *Do you like this text? What is it about?*

4. Смыслопошукові питання – пояснюють смисл тих або інших явищ, дій, вчинків: *Why does the main hero behave in such a way?*

5. Смыслотворчі питання – дають можливість студенту підходити до розуміння іншомовного тексту за фахом по можливості творчо: *How did the woman live with this man before the accident?*

6. Рефлексивно-активізуючі питання – направлені на осмислення фактів з власного життя, аналогічних тим, які вирішуються в тексті. Подібні питання підштовхують студента до рефлексії по відношенню до власної діяльності через розуміння іншомовного тексту за фахом, спонукають до осмислення своїх станів, переживань, думок, до встановлення смислових зв'язків «Я» і «текст»: *How would you behave in such a situation?*

7. Позиційно-ціннісні питання – дозволяють визначити ціннісні орієнтири студента, його позицію по відношенню до тексту, до точки зору автора, вчинків персонажів: *What did the author want to show in his text?*

8. Практико-орієнтовані питання – націлюють на можливість використання текстової інформації в інших життєвих умовах або на інших учбових предметах; дозволяють вибудовувати альтернативні смислові конструкції: *At what lesson can you use this information?*

9. Художньо (естетико)-орієнтовані питання – дозволяють осмислити і виявити відчуття і емоції, які викликає даний текст у студента: *Why did you like this text?*

10. Узагальнюючі питання – забезпечують перехід від одиничного факту до загальної закономірності, від розгортання ситуації до її завершення.

Дані питання були «введені» в учбову діяльність з іноземної мови різними способами: 1) вони були поставлені викладачем як перед читанням тексту, під час роботи, направленої на розуміння тексту, так і після його прочитання; 2) були поставлені і самим студентом під час «діалогу» з текстом, його автором, самим собою.

У процесі навчання розумінню іншомовного тексту майбутніх соціальних працівників цілеспрямовано формуються зазначені вище вміння і навички, спостерігаються виділені умови, які необхідно брати до уваги в процесі введення в практику поетапної моделі навчання розумінню іншомовного тексту на гуманітарному факультеті в контексті немовного вузу. Вони припускають роботу над змістом іншомовного тексту по спеціальності з обов'язковим залученням рефлексивних умінь, а також з установкою на усвідомлення професійної цінності вилученої інформації та на її подальше використання під час заняття за основним фахом і в житті.

Проблема, яку повинен вирішити кожен викладач, заключається в тому, наскільки ефективно він може керувати процесом розуміння іншомовного тексту студентами і навчати йому з метою його оптимізації. Нам здається очевидним той факт, що дана проблема може бути вирішена за допомогою грамотного підбору конкретних методів, прийомів і вправ для ефективної роботи над запропонованими етапами-блоками.

Оптимізувати процес навчання розумінню, на нашу думку, можливо за рахунок використання методу розширення синтагм, який ми пропонуємо застосувати в процесі роботи з блоком 1 – осмислена робота над терміном – і блоком 2 – осмислена робота над реченням, а також груп вправ, спрямованих на роботу з змістовної ідентифікації,

змістовного пошуку і смислового вибору, що забезпечують розуміння змісту іншомовного тексту майбутніми соціальними працівниками на рівні смислу.

Загалом, осмислену роботу над спеціальним словом і реченням іншомовного тексту з метою навчання їх розумінню можна організувати за допомогою методу розширених синтагм. Розширена синтагма – це невелике висловлювання, що складається з 3–4 логічно і змістовно пов'язаних фраз – кожна наступна довше попередньої. Всі фрази об'єднані навколо одного ключового слова–терміна, що дозволяє запам'ятати дане слово і засвоїти його значення. Візьмемо одне з ключових речень з іншомовного тексту для майбутніх соціальних працівників та застосуємо метод розширених синтагм для досягнення розуміння і ефективного засвоєння необхідного словосполучення:

The term “psychology”, literally means the science of the soul. It solves the following questions:

- It deals with mental process apart from the soul or mental substance.

- It is the science of experience and behaviour, which tells us how the mind works and behaves.

- It can predict the behaviour of an individual, and control it to a certain extent by putting him under proper conditions.

- It seeks to discover the laws of mind.

Як видно з прикладу, синтагма–слово або словосполучення, що має в мові самостійний смисл і розширюється в кожній наступній фразі, але не прямолінійно, а трансформуючись в контексті заданої проблематики. Однак при розширенні ключове слово або словосполучення повторюється в кожній фразі, хоча і в поєднанні з новими словами.

Методисти Є. І. Пассов, Н. Є. Кузовлев, Е. Ш. Перегудова, та ін., описуючи можливості даного методу, вказують на те, що робота над блоками таких висловлювань може покращити читання і розуміння тексту, знайомити студентів з його ключовими словами, налаштувати їх на сприйняття відповідної тематики і проблематики, тим самим допомагаючи зрозуміти смисл

іншомовного тексту при першому прочитуванні, а також підготувати студентів до більш детального і глибокого його розуміння.

Розширені синтагми можуть виступати в якості засобу для досягнення різних цілей, що забезпечить повне, точне і глибоке розуміння смислу іншомовного тексту (для виявлення особливостей вимови терміна, поєднання певної лексичної одиниці з іншими словами, для вивчення необхідних для розуміння смислу тексту граматичних явищ і т. д.)

Застосування розширених синтагм дає нам можливість:

- 1) здійснити осмислену роботу над 1-м і 2-м блоками нашої методики, дотримуючись зазначених вище умов;
- 2) забезпечити дотримання взятих за основу критеріїв оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту за фахом;
- 3) познайомити студентів з узагальненими способами діяльності, або критеріями діяльності, за допомогою застосування яких стає можливим самостійне засвоєння лексико-граматичної структури іншомовного тексту і здійснюється швидкий перехід до змістовної структури.

Використання методу розширених синтагм дозволяє нам дотриматися основних методичних чинників, що позначені нами щодо роботи над 1-м і 2-м блоками нашої методики, суть яких зводиться до того, щоб не допускати механічного звернення студентів до словника, а, навпаки, спонукати їх до активної роботи мислення, смислової здогадки, самостійного подолання виникаючих труднощів – осмисленого засвоєння матеріалу.

Для організації роботи над 1-м блоком поетапної методики доцільним також спонукання студентів до наступних дій і операцій:

- Перегляньте іншомовний текст і знайдіть в ньому спеціальні слова, які позначають
- Постарайтеся зрозуміти значення виділених в тексті спеціальних слів з контексту. Перевірте себе за словником.
- Випишіть з тексту пари слів, які корелюють як синоніми (антоніми, однокореневі слова).

- Вкажіть моделі, за якими утворені такі похідні терміни, визначте значення цих термінів.

- У кожній групі спеціальних слів знайдіть одне з найбільш загальним значенням.

- У кожній групі спеціальних слів знайдіть одне, що не належить за значенням до цієї групи.

- Знайдіть іменник (прикметник, дієслово) в кожній групі спеціальних слів.

- Назвіть спеціальне слово, з яким асоціюються всі спеціальні слова даного тематичного ряду.

- Прочитайте групу термінів на англійській і українській мовах, проставьте над підкресленими термінами номера їх іншомовних варіантів відповідно до списку еквівалентів.

- Підкресліть спеціальні слова і словосполучення, за допомогою яких, на вашу думку, виражається тема (ідея, основна думка) тексту.

- Випишіть з тексту ключові терміни і словосполучення, доповнюючи їх тими, які будуть потрібні Вам для вираження основної думки тексту.

- Знайдіть спеціальні слова, що підтверджують думку про те, що

- Проаналізуйте сполучуваність терміна ... з іншими словами. Вкажіть, які частини мови згруповані в блоках

- Зіставте поняття, висловлені даними спеціальними словами, з темою тексту. Встановіть між ними взаємозв'язок.

- Прочитайте перший і останій абзаци і вкажіть, яка інформація передається за допомогою терміна ..., вжитого в трьох різних значеннях.

Дані вправи, призначені для осмисленої роботи над іншомовним спеціальним словом, сприяють формуванню наступних навичок і умінь студентів: 1) вміння декодування іншомовного мовного матеріалу; 2) вміння співвіднести графічну форму слова з його значенням; 3) вміння співвіднести значення слова з певним поняттям; 4) вміння проаналізувати словоутворюючу модель слова; 5) вміння вибору найбільш відповідного в залежності від контексту значення слова; 6) вміння аналізувати способи

сполучуваності слова; 7) вміння групувати слова за граматичними і лексичним ознаками; 8) вміння виділяти ключові слова іншомовного тексту.

У процесі роботи над 2-м блоком пропонованої нами методики – осмисленої роботи над реченням – необхідні наступні операції студентів на рівні речень:

- Знайдіть в тексті речення, що підтверджують достовірність судження про

- Вкажіть правильний переклад речень.

- Випишіть з тексту речення, в яких виражена думка про... .

- Перекладіть ... речення тексту на українську мову, звертаючи увагу на такі граматичні конструкції:

- Викресліть з тексту речення, що несуть незначне смислове навантаження

- Використовуючи ключові спеціальні слова і словосполучення тексту, складіть речення, що передають його основний зміст.

- Прочитайте ще раз речення Скажіть, по якому спеціальному слову можна визначити, що мова йде про

- Прочитайте речення (абзац) і переведіть складні терміни без словника.

- Прочитайте речення (абзац) і вкажіть слова і вирази, що визначають значення підкреслених в тексті термінів. (Підкреслюються терміни, що активно засвоюються студентами та професійно значимі).

- Прочитайте ... абзац і знайдіть у ньому речення, що показує, що

- Спробуйте здогадатися про його значення: воно складається з відомих вам слів.

- Знайдіть в тексті ключові речення. Прочитайте їх вголос, з'єднуючи різними засобами зв'язку так, щоб вийшло зв'язне повідомлення.

Такого роду осмислена робота над 2-м блоком пропонованої нами методики націлена на формування таких навичок і умінь: 1) сприймати і розуміти речення як цілісну смислову структуру іншомовного тексту; 2) класифікувати в контексті речення слова на ключові і ті, які можуть бути

опущені без шкоди для смислу; 3) співвідносити початок і кінець речення за змістом; 4) орієнтуватися в абзацах/понадфразових одиницях/тексті в цілому, знаходячи речення, що несуть певну інформацію; 5) впізнавати і диференціювати граматичні явища, що впливають на повне, точне і глибоке розуміння іншомовного тексту; б) порівнювати структурно-сміслові характеристики речення англійською і українською мовами; 7) перефразувати зміст речення, використовуючи слова-синоніми, близькі за значенням вирази, а також більш прості граматичні конструкції; 8) з'єднувати ключові речення в зв'язне повідомлення, резюмуючи смисл іншомовного тексту.

Осміслена робота над внутрішньою структурою тексту – над його змістом, тобто робота над 3-м блоком нашої методики була ефективно здійснена шляхом послідовного впровадження в практику трьох груп вправ, направлених на розвиток механізмів структурної і змістовної антиципації, здогадки, логічного розуміння і т. д.:

I. Вправи по змістовній ідентифікації. Вправи цієї групи направлені на ідентифікацію, тобто ототожнення, зіставлення приведених викладачем висловів з тими, що студент міг зустріти в іншомовному тексті. На практиці, в процесі роботи над розумінням іншомовного тексту для майбутніх соціальних працівників, знайшли застосування наступні варіанти цього виду вправ: 1) *Find the sentences in the text which are similar to these ones.* 2) *Define in what paragraphs these sentences are used.*

II. Змістовний пошук. Головне завдання цієї групи вправ полягає в тому, щоб розвивати механізм логічного розуміння. Дії, що здійснюються студентами в процесі виконання даних вправ, можна назвати пошуком, оскільки студенти шукають в прочитаному необхідну інформацію. Якщо основний смисл і деталі не зрозумілі, пошук не дає позитивного результату. Варіанти вправ наступні: 1) *Find the description of the problem.* 2) *Find the answers to the following questions.*

III. Смісловий вибір. Основним завданням вправ даної групи – розвиток механізму логічного розуміння, але попутно вони направлені на розвиток смислової здогадки,

вдосконалення техніки читання, механізму внутрішнього мовного слуху, що також сприяє підвищенню ефективності процесу отримання професійно цінної інформації. Працюючи над даною групою вправ, викладач не просто оцінює правильність вибраного варіанту відповіді, але і просе студента пояснити свій вибір, підтвердити його, мотивувати своїми власними міркуваннями. Сюди відносяться наступні варіанти вправ: 1) *Choose the title to the text.* 2) *Divide the text into parts and give titles to them.* 3) *Retell the text by yourself.*

У процесі виконання запропонованих завдань, сприяючих оптимізації роботи над 3-м блоком нашої методики, у навчаючих розвиваються наступні уміння: 1) виділяти в іншомовному тексті окремі елементи смислу – ключові слова, речення, основну думку, найбільш істотні факти, факти-деталі і т. д.; 2) узагальнювати окремі факти, встановлювати їх ієрархію (головне – другорядне), об'єднувати їх в смислові частини на базі встановлення зв'язку між ними і т. д.; при цьому особливу роль відіграє прогнозування на смисловому рівні, що дозволяє передбачати продовження і можливе завершення кожної смислової частини; 3) співвідносити один з одним окремі частини тексту, вибудовувати їх в логічній послідовності, визначати зв'язок між ними; 4) робити висновки на підставі фактів тексту; 5) резюмувати в стислому вигляді смисл іншомовного тексту; 6) пояснювати можливості застосування інформації з тексту на практичних заняттях і в житті.

Ми повністю погоджуємося з думкою методиста Д. А. Литвиненко про те, що дані групи вправ дозволяють ефективно організувати процес навчання розумінню і досягнення його на рівні смислу, так як вони: 1) припускають багаторазове, комунікативно виправдане звертання до іншомовного тексту, що само по собі є цінним з огляду на те, що трьох – і чотириразове переглядання тексту в рамках виконання однієї вправи значно розвиває вміння розуміти; 2) дозволяють заощадити час на відкритий контроль: з одного боку – не можна виконати ці вправи, якщо студент не розуміє прочитаний текст, а з іншого – в процесі послідовного виконання позначених груп вправ досягається позитивний

результат діяльності, спрямованої на якісно вищий рівень розуміння.

Використання даних груп вправ з метою оптимізації процесу навчання розумінню студентів дає нам можливість: 1) здійснити роботу над 3-м блоком поетапної методики, дотримуючись зазначених вище умов; 2) забезпечити дотримання взятих за основу критеріїв оптимізації – критерія якості процесу навчання розумінню і критерія раціональності витрати часу; 3) підвищити рівень володіння вміннями розуміння іншомовного тексту багатьох майбутніх соціальних працівників до оптимального.

Загалом, впровадження в практику навчання іноземної мови позначеної методики із застосуванням методу розширених сінтагм і груп вправ по змістовній ідентифікації, змістовного пошуку і смислового вибору з умовою включення в цей процес рефлексії, які ми застосовуємо в процесі поетапної роботи над трьома блоками нашої методики, значно сприяє навчанню повного, точного і глибокого розуміння змісту іншомовного тексту майбутніми соціальними працівниками та глибокому проникненню в його зміст.

Головною перевагою запропонованої методики виступає та обставина, що студенти, озброєні алгоритмами роботи по кожному з 3 блоків, знайомі з принципами діяння із залученням рефлексивних умінь і спонукуванням професійного інтересу, не просто знають, що зобов'язані робити, а й засвоюють, як це робиться. Так, поступово процес розуміння іншомовного тексту стає все більш самостійним і осмисленим, а студенти мають можливість не просто підвищити рівень володіння англійською мовою, а й проявити себе суб'єктами діяльності, спрямованої на розуміння, – активними, самостійними і відповідальними, – здатними удосконалювати знання і вміння і після закінчення курсу іноземної мови у ЗВО.

Висновки

На основі проведеного дослідження в розділі, можемо зробити висновки узагальнюючого характеру:

1. У розділі досліджується один із підходів до проблеми оптимізації процесу навчання розумінню іншомовного тексту

майбутніх соціальних працівників з урахуванням їх суб'єктивних якостей на матеріалі англійської мови.

2. Актуальність даного питання продиктована сформованим ставленням до читання і розуміння текстів спеціальної спрямованості, одноманітним і шаблонним характером роботи з ними, а також бажанням у власній викладацькій діяльності урізноманітнити, зробити більш ефективним і плідним процес навчання розумінню. Практика викладання в немовних вищих навчальних закладах на гуманітарно-педагогічному факультеті показала, що студенти не володіють ефективними прийомами і способами вилучення професійно цінної інформації, які, з якихось причин, не впроваджуються в навчальний процес. Із метою подолання зазначених недоліків необхідно було вивчити теоретичні передумови категорії розуміння, а також розробити систему ефективних методів і прийомів для навчання студентів осмисленого вилучення професійно цінної інформації, її використання та оцінці.

3. Іншомовний текст як об'єкт навчання його розуміння повинен розглядатися як єдність зовнішньої і внутрішньої структур, проникнення в які забезпечує позитивний результат в діяльності, спрямованої на розуміння, причому головним об'єктом навчання розумінню є його змістовний аспект.

4. Наявність виділених суб'єктивних якостей майбутніх соціальних працівників (активність, самостійність та відповідальність) підтверджує можливість і необхідність їх врахування в процесі навчання розумінню іншомовного тексту. У контексті даного дослідження механізмом, що дозволяє враховувати суб'єктивні якості студентів та сприяє оптимізації процесу навчання розумінню, виступає рефлексія.

5. Підтверджено, що оптимізація процесу навчання розумінню іншомовного тексту студентів з урахуванням їх суб'єктивних якостей можлива шляхом: 1) розвитку рефлексивних умінь студентів; 2) впровадження поетапної методики в процесі діяльності, спрямованої на розуміння іншомовного тексту; 3) використання методу розширених синтагм, а також груп вправ по змістовній ідентифікації, змістовному пошуку, смислового вибору та ін.

6. Подальша розробка проблем, пов'язаних із досліджуваною темою, повинна йти по шляху створення системи навчання розумінню, починаючи з більш раннього етапу та включати пошук нових, більш раціональних і ефективних прийомів вилучення інформації з іншомовних текстів з урахуванням професіографічного підходу.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Личность как субъект деятельности. *Психология личности*. Самара, 2000. Т. 2. С. 301–312.

2. Анисимова Л. А. Обучение работе с текстом по специальности «Полиязыковое реферирование» (на материале обучения студентов Международной академии бизнеса и банковского дела, работе с текстами по банковской тематике): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Институт национальных проблем образования. Москва, 1999. 185 с.

3. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.

4. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. 254 с.

5. Борытко Н. М., Мацкайлова О. А. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока: монография. Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. 131 с.

6. Бухбиндер В. А., Бессонова И. В. Об учете структурных особенностей текстового материала при обучении чтению и аудированию. *Иностранные языки в высшей школе*. 1980. Вып. 15. С. 15–25.

7. Вайсбурд М. Л., Блохина С. А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности. *Иностранные языки в школе*. 1997. № 2. С. 33–38.

8. Вейзе А. А. Чтение, реферирование иностранного текста: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1985. 127 с.

9. Вотинков В. А. О некоторых отличительных признаках реферативного перевода. *Сб. науч. ст.* Минск, 1982. С. 170–178.

10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.

11. Глухов Б. А., Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1993. 371 с.
12. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Проблемы семиосоциопсинологии. М.: Наука, 1984. 268 с.
13. Елухина Н. В., Мусницкая Е. В. Сопоставление влияния информационной насыщенности текста на понимание при чтении и аудировании. *Психология и методика преподавания иностранных языков в вузе*. 1976. Ч. 2. С. 22–30.
14. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983. 206 с.
15. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
16. Локк Дж. Избранные философские произведения. М., 1960. Т. 1. С. 129–160.
17. Лурия А. Р. Современная психология / под ред. Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой, Б. В. Зейгарник. М., 1982. 256 с.
18. Мильруд Р. П., Гончаров А. А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла текста. *Иностранные языки в школе*. 2003. № 1. С. 12–18.
19. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М: АЗЪ, 1995. 539 с.
20. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся. *Педагогика*. 1998. № 3 С. 44–48.
21. Психологічна енциклопедія: А–Я / упоряд.: О. М. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
22. Психологія: терміни, поняття, визначення: слов.-довід. / за заг. ред. Г. В. Ложкіна. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 188 с.
23. Рогова Г. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
24. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Понятие о человеке как субъекте деятельности. *Основы психологической*

антропологии. *Психология человека: Введение в психологию субъективности*. М: Школа-пресс, 1995. Ч. 1. С. 350–380.

25. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: [сб.]. М.: АСТ, 2002. 554 с.

26. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / отв. ред. А. А. Леонтьев. Изд. 2-е. М.: Книжный дом «ЛИБЕРКОМ», 2009. 328 с.

27. Український педагогічний енциклопедичний словник / укл. С. Гончаренко. 2-ге вид., допов. й випр. Рівне: Волинські обереги, 2011. 519 с.

28. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие для вузов. М.: Высшая школа, 1987. 207 с.

29. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований. Методический анализ. *Педагогика и логика*. М.: Касталь, 1993. С. 16–30.

РОЗДІЛ 7. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Оксана Москалюк

У розділі проведено аналіз та здійснено різнобічну інтерпретацію понять «спрямованість», «професійна спрямованість», «професійна спрямованість фахівців соціальної сфери»; розкрито основні положення та концептуальні ідеї поетапного процесу формування професійної спрямованості у системі особистісних та професійно-важливих якостей соціального працівника (соціального педагога). Авторкою розроблено методичку формування профспрямованості, обґрунтовано зміст, форми і методи формування професійної спрямованості у майбутніх фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін.

7.1. Професійна спрямованість як соціальна та психолого-педагогічна проблема

Проблема вивчення спрямованості як однієї з найсуттєвіших рис особистості перебуває в центрі уваги як вітчизняної, так і зарубіжної педагогіки. Теоретичне осмислення та обґрунтування спрямованості особистості у педагогічній науці базується на положеннях психологічних досліджень. Зокрема, значний внесок у дослідження проблеми спрямованості особистості зробили Л. Божович, О. Леонтьєв, В. Мерлін, В. Мясіщев, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші.

Довідникова література визначає спрямованість особистості:

- як сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості і є відносно незалежними від наявних ситуацій; спрямованість особистості характеризується інтересами особистості, нахилами, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини [50, с. 162; 40, с. 326];

- як поняття, що позначає сукупність домінуючих у людини мотивів і потреб, які визначають головну лінію її поведінки, діяльності і спілкування з людьми [39, с. 132].

У психологічній літературі поняття «спрямованість» трактується неоднозначно, хоча більшість дослідників розглядають її як сукупність певних рис особистості або як окрему сторону. Врахування різних підходів і досягнень психологічних досліджень має важливе значення для педагогічної теорії та практики.

Поняття «спрямованість особистості» ввів до наукового вжитку С. Рубінштейн [46; 47] як характеристику основних інтересів, потреб, нахилів, прагнень людини. Як зазначає більшість психологів, спрямованість особистості є складним мотиваційним утворенням. Практично усі вони під спрямованістю особистості розуміють сукупність чи систему яких-небудь мотиваційних утворень та явищ. У Б. Додонова – це система потреб [13]; у К. Платонова – сукупність потягів, нахилів, бажань, інтересів, ідеалів, світогляду, переконань [38]; у Л. Божович та Р. Немова – система або сукупність мотивів [3; 4]. Як бачимо, психологічні дослідження особистості базуються на системно-структурному підході, сутність якого в тому, що особистість розглядається не як сукупність окремих психічних процесів, а як цілісне утворення, яке включає в себе багато взаємопов'язаних елементів.

Багато авторів звертають увагу на зв'язок системи мотивів зі спрямованістю особистості. У цьому ракурсі з'явилися дослідження спрямованості, яка розглядається як системна якість змістовно інтегрованих та динамічно взаємодіючих один з одним особистісних мотивів [48, с. 10]. Проте розуміння спрямованості особистості як сукупності або системи мотиваційних утворень – це лише одна складова її сутності. Інша складова ґрунтується на тому, що ця система визначає напрям поведінки та діяльності людини, орієнтує її, визначає тенденції поведінки і дії і, нарешті, визначає обличчя людини в соціальному плані (В. Мерлін). Останнє пов'язане з тим, що спрямованість особистості являє собою стійку домінуючу систему мотивів або мотиваційних утворень (Л. Божович), тобто відображає домінанту, яка стає вектором поведінки (А. Ухтомський).

Методологічну основу аналізу особистісного розвитку в

психологічній науці складає положення С. Рубінштейна про діяльнісну сутність особистості, її активну роль в оволодінні професійними знаннями, уміннями, навичками.

Діяльнісна теорія особистості (С. Рубінштейн, О. Леонт'єв) розглядає індивіда у контексті діяльності, яка розуміється як складна динамічна система взаємодії суб'єкта (активного індивіда) зі світом (суспільством), в процесі якої і формуються властивості особистості [24; 25; 46]. Цей підхід ґрунтується на чотирьохкомпонентній моделі особистості, яка в якості основних структурних блоків включає в себе спрямованість особистості, її здібності, характер, а також форми та методи самоконтролю.

У своїх дослідженнях С. Рубінштейн відображав концепцію формування особистості як процес відбиття зовнішніх впливів через внутрішні. Спрямованість не виникає просто як проекція системи зовнішніх впливів, а «... зовнішні (впливи) причини завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови. З цим розумінням детермінізму пов'язане істинне значення, якого набуває особистість як цілісна сукупність внутрішніх умов для розуміння закономірностей психічних процесів.. При поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як зв'язана в єдине ціле сукупність внутрішніх умов, через які відображаються всі зовнішні впливи» [46, с. 308]. Він виділяє серед усього розмаїття властивостей ті, які спричиняють суспільно значущу поведінку або діяльність людини. Тому основне місце серед них мають займати система мотивів і завдань, які людина ставить перед собою, а також властивості характеру, що зумовлюють вчинки людини, здібності, роблять її здатною до виконання історично сформованих видів суспільно корисної діяльності. Спрямованість особистості зумовлена також і суспільно-історичними силами, які впливають на реальну діяльність. Ядро спрямованості «... складають усвідомлені спонукання – мотиви свідомих дій особистості» [46, с. 308].

І далі С. Рубінштейн зазначав, що проблема спрямованості – це, перш за все, питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, самі в свою чергу визначаються її цілями і задачами [47].

На відміну від С. Рубінштейна, З. Фрейд розглядав динамічні тенденції як несвідомі потяги, спрямованість яких є механізмом, що споконвіку закладений в організмі людини. С. Рубінштейн, критикуючи З. Фрейда, відзначав, що будь-яка динамічна тенденція, яка виражає спрямованість, завжди заключає в собі більш-менш усвідомлений зв'язок індивіда з чим-небудь, що знаходиться поза ним. При цьому він допускав можливість зміни акцентів динамічної і смислової сторін спрямованості.

Отже, С. Рубінштейн (1946) під спрямованістю особистості розумів деякі динамічні тенденції, які, як і мотиви, визначають людську діяльність, самі, в свою чергу, визначаються її цілями і завданнями. За С. Рубінштейном спрямованість включає два взаємозалежних моменти: предметний зміст – змістовний момент, який визначає певний предмет спрямованості, та напругу – власне динамічну тенденцію, яка визначає джерело спрямованості.

У дослідженнях О. Леонт'єва [24; 25;] особистість, як цілісне утворення, характеризують тільки ті психічні утворення й особливості, які сприяють здійсненню її діяльностей. Спрямованість особистості він розглядає через призму людських потреб. «У людини прижиттєво формуються функціональні мозкові механізми – «матеріальний субстрат» – специфічно людські потреби спрямованості особистості. Ці новотвори виникають в процесі індивідуального розвитку людей» [25, с. 440]. Ієрархії мотивів та діяльностей особистості утворюють відносно самостійні одиниці її життя. Внутрішні співвідношення головних мотиваційних ліній у сукупності діяльностей людини характеризують загальний «психологічний профіль» особистості, де спрямованість, як психологічна підструктура, виявляє себе в умовах життя особистості.

О. Леонт'єв, розвиваючи ідеї С. Рубінштейна, ядром особистості вважав систему відносно стійких, ієрархізованих мотивів, як основних спонук діяльності. Одні мотиви (сміслоутворюючі), які й спонукають до діяльності, надають їй особливого змісту та певної спрямованості, інші – відіграють роль спонукальних факторів.

«Розвиток і формування специфічно людських потреб (спрямованостей) відбувається в процесі засвоєння індивідом суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь. Людина наділена здатністю формування специфічних людських потреб (спрямованостей). Засвоєння – це процес відтворення у властивостях індивіда історично складених людських рис та здібностей» [25, с. 440]. Важливою є думка О. Леонтєва про те, що пріоритетне значення у формуванні спрямованості особистості має виховання та соціальний вплив.

Досліджуючи питання про місце спрямованості у структурі особистості, варто розглянути динамічну функціональну структуру особистості, яку запропонував психолог К. Платонов. У структурі особистості він виокремлює чотири підструктури, перша з яких – спрямованість, соціально зумовлена підструктура, яка включає моральні якості, настанови особистості, її стосунки з іншими тощо. Визначальним для цієї підструктури є суспільне буття людини. А саме, спрямованість об'єднує мотиви і ставлення особистості, що проявляються як моральні властивості. Елементи структури особистості (риси) переважно не мають безпосередніх природжених задатків (за винятком потягів та нахилів), а відображають індивідуально зумовлену суспільну свідомість. Спрямованість, взята в якості цілого, в свою чергу включає в себе такі підструктури (форми) як потяги, бажання, інтереси, нахили, ідеали, прагнення, переконання, світогляд. У цих формах проявляється і ставлення, і моральні якості особистості, і різні потреби. Формується спрямованість шляхом виховання. К. Платонов відносить цю підструктуру до «вищого рівня особистості» [38].

В. Мерлін, розвиваючи теорію інтегральної індивідуальності, підкреслював, що структуру особистості не можна характеризувати як систему, яка складається з різних груп психічних властивостей: темпераменту, характеру, здібностей та спрямованості. Одні з них (властивості темпераменту) взагалі не є властивостями особистості; інші ж (характер, здібності та спрямованість) представляють собою не різні підсистеми, а різні функції одних і тих самих властивостей особистості [29].

Він зауважує, що від системи мотивів залежить загальна спрямованість діяльності особистості. А на ставлення особистості до діяльності, на внутрішню її позицію впливає не кожний, а лише провідний мотив у загальній системі. Мотив – це спонукання до конкретної дії в конкретних обставинах. Проте кожне окреме спонукання не може визначити загальну спрямованість діяльності в різних умовах і за різних обставин, а отже, не може визначити і спрямованості особистості [30]. Лише система, а не окремий мотив, у змозі пояснити ті завдання, які ставить перед собою особистість.

Отже, спрямованість особистості у працях В. Мерліна [29; 30] розглядається як психічна властивість, що впливає на діяльність людини та її загальний напрямок за різних обставин. Найсуттєвіше в характеристиці особистості людини – це її спрямованість, тобто те, від чого залежить загальний напрямок в її житті і всій її активній творчій діяльності..., від спрямованості особистості залежать риси характеру і навіть розвиток здібностей..., від спрямованості особистості залежить її соціальна і моральна вартісність... [30].

Таким чином, спрямованість – одна з найістотніших сторін особистості, яка характеризує її мотиваційну сферу. У різних концепціях спрямованість, як основна характеристика особистості, розкривається по-різному: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «змістоутворюючий мотив» (О. Леонтьєв), «домінуюче ставлення» (В. Мясіщев), «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв), «динамічна організація «сутності сил» людини» (А. Прангішвілі) тощо. Але не дивлячись на те, яким би чином ця характеристика особистості не розкривалася, в усіх концепціях їй надається провідного значення.

Цим поняттям позначають ті особистісні утворення, які результативно виявляють себе з одного боку: в одній і тій самій життєвій ситуації спонукають різних індивідів ставити перед собою різні завдання, з іншого – створюють у конкретного індивіда невідповідну послідовність постановки цілей, що протистоїть випадковим змінам ситуацій. Іншими словами, спрямованість – це модус особистості, стрижень її структури, що визначає її ініціативну поведінку, яка виходить

за межі пасивних реакцій на зовнішні подразники. Це мотиваційна зумовленість її дій, вчинків, усієї поведінки конкретними життєвими цілями, джерелом яких є потреби, суспільні вимоги і ін.

Як зауважував Б. Ломов, в забезпеченні інтеграції особистості провідну роль відіграє її спрямованість: «Саме вона виступає в ролі «спонукальної системи», яка визначає вибірковість відношень до активності особистості» [27, с. 11].

Український психолог Г. Костюк [18] спрямованість діяльності людини вважав важливою підсистемою структури особистості. На його думку, вона визначається потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, цілями та установками, моральними та іншими почуттями. А особистість характеризується і тим, як вона здійснює свої потяги, реалізує свою цілеспрямованість, якими вміннями, здібностями та вольовими якостями володіє.

Деякі вчені (Л. Божович, М. Неймарк) під спрямованістю розуміють систему домінуючих мотивів. «Спрямованість особистості ми розглядаємо як результат усталеного домінування переважаючих мотивів поведінки, що створюють ієрархічну структуру всієї її мотиваційної сфери» – зазначає М. Неймарк [33, с. 98]. Провідні мотиви підпорядковують собі всі інші й характеризують будову всієї мотиваційної сфери людини. Виникнення ієрархічної структури мотивів виступає як передумова стійкості особистості.

Л. Божович писала, що в основі спрямованості особистості лежить виникаюча в процесі життя і виховання стійко домінуюча система, в якій основні провідні мотиви, підпорядковуючи собі всі інші, характеризують будову мотиваційної сфери людини [3].

Інші дослідники [22; 61] звужують розуміння спрямованості до рівня інтересів (Г. Щукіна) або ж ототожнюють спрямованість з характером чи розглядають її як одну з його рис (М. Левітов).

Серед мотивів активної поведінки, що формують спрямованість особистості, найбільш дослідженим є інтерес. Інтереси можна розглядати як пізнавальну форму спрямованості на предмети. Ми цікавимось тим, що може

задовольнити нашу потребу. Вони мають тенденцію розвиватися – задоволення інтересів не веде до їх згасання, а навпаки, викликає нові інтереси. Якщо в інтерес включається вольовий компонент, він стає схильністю. При цьому інтерес починає проявлятися в прагненні займатися певною діяльністю. Людина старається удосконалювати уміння й навички, які пов'язані з цією діяльністю. Зазвичай виникнення схильностей супроводжується розвитком здібностей.

Переконання, як вища форма спрямованості особистості, спонукає її діяти у відповідності з власними поглядами, принципами, ідеалами. Утворюючи впорядковану систему поглядів, переконання людини виступають як її світогляд, який (як система поглядів) базується не тільки на узагальнених знаннях з різних сфер діяльності, але й опирається на погляди й переконання, що передаються від інших. Доречно відзначити, що потребово-мотиваційна сфера складає лише частину спрямованості особистості і служить її фундаментом [45].

Спрямованість особистості, як відмічає В. Мерлін [30], може проявлятися у трьох типах відношень особистості: ставленні до інших людей, до суспільства, до самого себе. Так, М. Неймарк (1968) виділяє особистісну, колективістську та ділову спрямованості особистості [33].

У психологічній літературі за домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні типи особистісної спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість) [43].

Д. Фельдштейн (1995) та І. Єгоричева (1994) пропонують інший підхід до визначення спрямованості особистості і визначають такі типи особистісної спрямованості: гуманістична, егоїстична, депресивна та суїцидальна. Гуманістична спрямованість характеризується позитивним ставленням особистості до себе і до суспільства. У рамках цього типу автори виділяють два підтипи: з альтруїстичною акцентуацією, при якій центральним мотивом поведінки є інтереси інших людей чи соціальної спільноти, та з індивідуалістичною акцентуацією, при якій для людини

найважливішою є вона сама, оточення при цьому не ігнорується, але його цінність, у порівнянні з власною є дещо нижчою.

Егоїстична спрямованість характеризується позитивним ставленням до себе і негативним – до суспільства. Депресивна спрямованість – тим, що для людини вона сама не представляє ніякої цінності, а її ставлення до суспільства можна охарактеризувати як терпиме. І суїцидальна спрямованість спостерігається у тих випадках, коли ні суспільство, ні особистість для самої себе не представляють ніякої цінності [17, с. 175].

Таке виділення типів спрямованості показує, що вона може визначатися не комплексом якихось факторів, а тільки одним з них, наприклад, особистісною чи колективістською установкою і т.д. Так само спрямованість особистості може визначатися якимось одним надзвичайно розвиненим інтересом (до мистецтва, до спорту тощо). У зв'язку з цим зведення спрямованості особистості просто до потреб, інтересів, світогляду, переконань чи ідеалів, як це показано в деяких дослідженнях, є не зовсім вірним.

Як зазначає Є. Ільїн, тільки стійке домінування потреб чи інтересів, які виступають у ролі довготривалих мотиваційних установок, може формувати стержневу лінію життя [17, с. 175]. Установка повинна бути стійко домінуючою, а такими найчастіше бувають соціальні установки, що пов'язані з міжособистісними і особистісно-суспільними відносинами, ставленням до праці і т.д.

Спрямованість особистості в мотиваційному процесі притягує до себе і спрямовує активність людини, тобто в певній мірі полегшує прийняття рішень в даній ситуації. Як уже зазначалось, спрямованість пов'язана з домінуючими потребами та інтересами. Ряд авторів (В. Ковальов та ін.) вважають, що мотиваційну сферу (всю сукупність мотиваційних утворень) як підструктуру особистості складають не стільки актуальні потреби та актуальні мотиви, скільки стійкі латентні мотиваційні утворення (спрямованість особистості, інтереси, мотиваційні установки, бажання), які вони називають потенційними мотивами.

Але в той же час спрямованість особистості як психологічний феномен багато в чому залишається невизначеною, на що звертав увагу в своїх дослідженнях П. Якобсон [62]. Він зазначає, що спрямованість особистості може бути тимчасовою (наприклад, закоханість, яка на певний час підкорює собі розпорядок життя, визначає домінуючий мотив поведінки). Те саме стосується і інших захоплень людини, які можуть змінюватись протягом життя. Мова йде також про те, що у людини одночасно може бути декілька спрямованостей. Тому доречно говорити про різні види спрямованостей, які деколи перекривають один одного, а деколи знаходяться у різних площинах.

Доречно також зазначити, що у кожному віці встановлюється своя ієрархія потреб, провідні з яких і визначають спрямованість особистості. З віком змінюється не тільки структура мотиву (тобто збільшується число факторів, які формують наміри), але і її зміст за рахунок зміни домінуючих потреб. Згадаємо піраміду потреб А. Маслоу, який вважає, що у людини з моменту народження послідовно проявляються і супроводжують її дорослішання сім класів потреб: 1) фізіологічні (органічні) потреби; 2) потреби в безпеці; 3) потреби в приналежності, любові; 4) потреби у повазі; 5) пізнавальні потреби; 6) естетичні потреби; 7) потреби в самоактуалізації [28; 68; 69].

Як бачимо, спрямованість є інтегрованим показником соціальної цінності орієнтацій особистості як системи домінуючих цілей і мотивів діяльності людини, які визначають її самоцінність і суспільну значущість. Разом із світоглядом, вона є вищим регулятором поведінки і дій людини [15]. У загальнопсихологічній теорії діяльності провідну функцію діяльності виконує вектор «мотив – ціль». Тому спрямованість особистості, як сукупність стійких мотивів, визначає активність та вибірковість, відіграє важливе значення для здійснення діяльності суб'єкта. Через систему мотивів діяльності спрямованість особистості, як суб'єктивне відображення об'єктивних потреб у діяльності, є активаційним фактором виконання діяльності на основі реалізації психологічного потенціалу особистості.

Таким чином, аналіз праць з психології, присвячених проблемі спрямованості особистості, дає нам підстави стверджувати, що:

1. Більшість вчених розглядають спрямованість як складне структурне утворення особистості, яке визначає вибіркове ставлення людини до дійсності.

2. Під спрямованістю розуміють сукупність домінуючих у людини мотивів і потреб, які визначають основну лінію її поведінки та діяльності.

3. Спрямованість як система домінуючих мотивів виявляється чіткіше у значущій для особистості ситуації.

4. Системними компонентами спрямованості є: потреби, інтереси, установки, цілі, ідеали, переконання, прагнення, нахили, потяги, бажання, усвідомлені мотиви поведінки.

5. У психологічній літературі за домінуючою в діяльності та поведінці людини мотивацією розрізняють три основні типи спрямованості: спрямованість на взаємодію, спрямованість на завдання (ділова спрямованість) і спрямованість на себе (особиста спрямованість).

6. Важливу роль у формуванні спрямованості особистості відіграють соціальний вплив, виховання, життєвий досвід людини та її самосвідомість.

Спрямованість особистості проявляється у різноманітних сферах людської діяльності. Дані положення характеризують як спрямованість особистості в цілому, так і професійну спрямованість як складову загальної. У зв'язку з метою нашого дослідження інтерес викликають особливості спрямованості у сфері професійної діяльності. Тому професійну спрямованість фахівця соціальної сфери доцільно розглядати у контексті більш загальної психолого-педагогічної проблеми – спрямованості особистості.

Професійне становлення особистості – важливий компонент загального процесу її розвитку. Особистісні і професійні якості, які складають поняття професійної готовності спеціаліста, представлені у вигляді професіограми [11], де провідне місце посідає спрямованість.

Розкриттю різних аспектів професійної спрямованості присвячено чимало теоретичних і практичних досліджень:

В. Бодрова, А. Вербицького, О. Каганова, Н. Кузьміної, А. Реана, В. Сластьоніна, Н. Талізінної, Б. Федоришина, В. Якуніна та інших. Незважаючи на різні підходи до тлумачення поняття «професійна спрямованість», дослідники сходяться на тому, що вона залежить від ієрархії мотиваційної сфери особистості.

Вивчення професійної діяльності і, зокрема, професійної спрямованості, набуття професійних навичок з їх подальшою практичною реалізацією тісно пов'язується з проблемами психології особистості, з особливостями взаємозв'язку між особистістю та діяльністю.

Проблема формування особистості професіонала, його професійної спрямованості має виражені і в деякій мірі самостійні аспекти теоретичного та практичного характеру. У теоретичному плані ця проблема пов'язана з аналізом та доповненням відомих концепцій. Практичний аспект проблеми спрямовується на розробку і вирішення завдань професійного становлення та професійної підготовки.

Професійна спрямованість виявляється у сферах різних професій і, залежно від їх особливостей, має відповідні характеристики. Так, одна професійна сфера відрізняється від іншої своїми об'єктивно-предметними характеристиками. У психолого-педагогічній літературі поняття «професійна спрямованість» тлумачиться неоднозначно.

Як стверджує Б. Федоришин, професійна спрямованість – складне психологічне явище, яке характеризує психологічну готовність людини до вибору напрямку майбутньої професійної діяльності [42; 58].

У цьому розумінні професійну спрямованість можна розглядати як відображення в психологічній структурі особистості вагомих сторін та особливостей професійної діяльності. Професійна спрямованість проявляє себе в практичній діяльності як концентроване відображення вимог професії до можливостей особистості. При цьому не обов'язково, щоб дана практична діяльність імітувала діяльність професійну. Це зумовлено тим, що не завжди особі можна надати можливість поспробувати свої сили в умовах, які максимально наближені до умов професійної діяльності.

Спрямованість може проявлятися в активізації інтересів особистості до певних явищ, процесів, фактів, які мають як безпосереднє, так і опосередковане відношення до тієї чи іншої професії. У цьому випадку інтереси реалізуються в пізнавальній діяльності студента: накопичення відповідної інформації (читання літератури, перегляд фільмів, спілкування), участь у роботі гуртків, навчальна діяльність (зокрема, навчально-практична).

Активізація інтересів, які підкріплені відповідними здібностями, сприяє швидкому та ґрунтовному озброєнню студентів такою інформацією, яка має місце у вибраній професії. При цьому емоційно-вольова сфера студента представляє собою те поле, на якому розгортається його пізнавальна діяльність і формується позитивне ставлення до об'єкта та предмета майбутньої діяльності.

В. Бодров серед основних передумов професійної підготовки та розвитку виділяє положення про спрямованість особистості, яку він розуміє як визначальний психологічний фактор вибору професійного шляху та професіоналізації [2, с. 187]. Узагальнюючи дослідження Є. Клімова, Т. Кудрявцева та ін., він подає класифікацію етапів професійного розвитку особистості, де звертає увагу на формування професійної спрямованості на стадії вибору професії та стадії професійного навчання. Спрямованість особистості в ході професіоналізації певним чином змінюється за рахунок зміни змісту мотивів і конкретних цілей на кожному етапі професійного становлення.

Б. Ломов [26; 27] пропонував розглядати професійну спрямованість як інтегральну властивість особистості, яка характеризує ставлення людини до обраної професії, впливає на підготовку та успішний перебіг професійної діяльності. Він підкреслював, що на формування стійкої спрямованості особистості великий вплив має глибоке усвідомлення людиною свого ставлення до навколишнього світу, наявність почуттів та емоцій, які стимулюють активність особистості.

В. Якунін розуміє професійну спрямованість особистості як прагнення застосовувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії. На його думку, професійна

спрямованість має впливати на поточні мотиви та ефективність діяльності в цілому. Формувати професійну спрямованість у студентів означає виховувати в них позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес, схильності, здібності до неї, прагнення вдосконалювати свою кваліфікацію, задовольняти матеріальні та духовні потреби, займаючись працею в галузі вибраного фаху, розвивати ідеали, погляди, переконання, престиж професії [63].

Отже, можемо констатувати, що професійна спрямованість, як узагальнена форма ставлення до професії, складається з окремих локальних оцінок суб'єктом ступеня особистісної значимості (привабливості – непривабливості) різних аспектів професійної діяльності, її змісту та умов здійснення. Предметом оцінки суб'єктивної значимості можуть виступати такі сторони професійної діяльності як можливість творчості, робота з людьми, відповідність професії здібностям і характеру, заробітна плата та ін.

Позитивне ставлення до професії починається з виникнення професійних інтересів, які під час свого розвитку формують спрямованість на певний вид діяльності і пов'язаний з ним спосіб життя. Формування професійних інтересів в умовах вищої школи досягається шляхом роз'яснення мети (цілей) та значущості вибраної професії, застосування переконань для впливу на процес усвідомлення студентами вимог, які дана професія пред'являє до людини. Тому професійна спрямованість є дієвою у випадках, коли її спонукають дієві інтереси та мотиви, тобто коли людина прагне оволодіти певною професією і активною діяльністю, виразити своє ставлення до неї. Концепція професійних інтересів була запропонована С. Крягдзе [19]. Відповідно до неї, професійний інтерес є одним з основних компонентів спрямованості особистості, що детермінує психічну активність стосовно ставлення до відповідних об'єктів, інтерес до яких відсутній. Саме інтерес, на його думку, входить до групи тих якостей, визначальною рисою яких є активізуюча функція особистості, тобто та, що й спонукає діяльність людини.

Н. Кузьміна [21] розглядає професійну спрямованість як найбільш узагальнену форму ставлення людини до професії,

яка визначає як інтерес до професії, так і схильність займатися нею. Поняття «спрямованість» включає в себе уявлення про цілі; мотиви, які спонукають до діяльності: емоційне ставлення до цієї діяльності, задоволеність нею. Сама професійна спрямованість представляє собою складне багатовимірне утворення, яке характеризується багатьма властивостями та параметрами. Зокрема, Н. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості як об'єктність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, опірність, стійкість, центральність та інші.

3. Левчук вважає, що професійна спрямованість (поряд з професійним самоусвідомленням, професійним мисленням, діагностичною культурою) є структурним компонентом інтегративної якості особистості, яка проявляється у діяльності [23].

Спрямованість на професійну діяльність з'являється на певному етапі розвитку особистості (в юності) і стає в цей період життя центральним особистісним новоутворенням. Як показують дослідження Л. Кичатинова, серед факторів, які впливають на спонукування до предметної діяльності, в молодшому шкільному віці провідну роль відіграє отримання задоволення від діяльності і прагнення оволодіти нею (формування умінь). У середніх класах діяльність набуває іншого змісту: вона розглядається багатьма як засіб самовдосконалення. У старших класах приводом до діяльності є інтерес не взагалі до неї, а до конкретного її виду, тобто виразно проявляється потреба в самореалізації (спрямованість на професійну діяльність).

Г. Костюк професійну спрямованість особистості фактично ототожнював з готовністю до вибору професії. Вона включає такі компоненти: позитивне ставлення до праці, працьовитість, наявність певних професіографічних знань та професійних інтересів, адекватну самооцінку тощо [18].

Зарубіжні підходи [64; 65; 66; 67; 70] до розуміння сутності професійної спрямованості зводяться до трьох напрямів: біхевіористичного, когнітивного та гуманістичного. Представники біхевіористичного підходу у своїх дослідженнях розуміють спрямованість як сукупність якостей,

які корелюють з показниками ефективності професійної діяльності (Amerson, Evertson, Brophy, Gage та ін.).

Інше пояснення сутності професійної спрямованості дає когнітивна психологія. У рамках цих досліджень можна виділити декілька напрямів. Один з них включає процес планування, для розуміння й дослідження якого використовується два шляхи: 1) розуміння планування як набору психічних процесів, під час протікання яких людина уявляє майбутнє, підбирає засоби для його досягнення, створює загальну схему своїх майбутніх дій; 2) феноменологічний шлях, у якому планування визначається через самозвіти (Yingen).

Представники гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) розглядають спрямованість особистості як невичерпне прагнення особистості до самоактуалізації.

Неоднозначно розглядається проблема формування та розвитку професійної спрямованості у фахівців соціальної сфери. Російські дослідники, В. Нікітін, Л. Мардахаєв та інші [55], до обов'язкових компонентів культури соціального педагога (соціального працівника) включають: педагогічні нахили та здібності, а також набуті, отримані професійні якості. Професійну спрямованість соціального педагога визначають як сукупність психолого-педагогічних властивостей та якостей особистості, яка визначає її схильність до педагогіки. Вона включає: інтерес до дітей, до людей як об'єктів пізнання і педагогічної діяльності, контактність, потребу до передачі знань, педагогічну допомогу, прагнення до самовдосконалення тощо.

М. Гур'янова [10] розглядає професійно-педагогічну спрямованість соціального педагога як одну з найважливіших якостей особистості, як інтерес до педагогічної діяльності, як задоволення її результатами, як прагнення допомогти людині в розвитку її як особистості. Далі вона відзначає, що, зазвичай, педагогічна спрямованість – це любов до дітей. Вона виникає в результаті допрофесійної педагогічної діяльності, розвивається у процесі професійної підготовки і стає провідною спрямовуючою силою педагогічного самовдосконалення. Що стосується соціального педагога, то

він не обмежений якимись наперед заданими цілями діяльності. Ці цілі він формує разом з іншими учасниками соціального виховання. Спрямованість для нього є рушійною силою діяльності, критерієм якості його роботи.

Отже, М. Гур'янова, аналізуючи діяльність соціальних педагогів, виділяє особистісні якості та індивідуальні властивості, які відповідають Кодексу етики соціального педагога та соціального працівника. Серед яких професійно-педагогічна спрямованість розглядається як інтерес до педагогічної діяльності, задоволення її результатами, прагнення допомогти людині в її розвитку.

Більшість дослідників розглядають професійну спрямованість у системі особистісних та професійно важливих якостей соціального педагога (соціального працівника), де прагнуть виділити певні групи основних якостей.

Так, Є. Холостова (1993) звертає увагу на важливість таких якостей соціальних працівників: основа – гуманістична спрямованість особистості; особистісна і соціальна відповідальність; доброта і справедливість; почуття власної гідності та повага до гідності іншої людини; терпимість, ввічливість і здатність до емпатії; готовність зрозуміти інших і прийти їм на допомогу; емоційна стійкість; особистісна адекватність і соціальна адаптованість [34]. Гуманістичну спрямованість особистості вона включає до групи психологічних характеристик, які є складовою частиною схильності до даного виду діяльності.

І. Лужок акцентує увагу на те, що професійний і духовно-моральний портрет соціального працівника (опираючись на Є. Холостову) формується не лише на основі естетичних, але й етико-моральних цінностей. Важливу роль також відіграють моральні якості, без яких не може бути соціального працівника. Це такі: людинолюбство, доброта, повага, милосердя, чесність, правдивість, простота, скромність, ввічливість і тактовність, стриманість, гуманістична та альтруїстична спрямованість, щирість [5].

У представників професії соціальної сфери мають бути спільні, специфічні риси, які визначатимуть вимоги до особистості як професіонала. Так, в особистісній структурі

соціального педагога закладені передумови особистісної, соціальної та професійної відповідальності. М. Галагузова звертає увагу на те, що рання діагностика цих якостей (включаючи професійну спрямованість) є важливою складовою допрофесійної підготовки, а професійна підготовка соціального педагога потребує розробки відповідних методик розвитку цих якостей у студентів [54, с.30].

Є дослідження [55], де професійно важливі якості соціального педагога утворюють ту індивідуальну своєрідність фахівця, яку накладає на нього специфіка професійної діяльності. До таких якостей відносять:

- педагогічну спрямованість (проявляється в інтересах, потребах, мотивах, цілях, ідеалах);
- моральні якості (почуття обов'язку, совість, честь);
- комунікативні якості (контактність у спілкуванні, сугестопедійність);
- соціально-перцептивні якості (педагогічна спостережливість, педагогічна інтуїція, рефлексія, педагогічне мислення, педагогічна увага);
- емоційні якості особистості (емоційна рівноваженість, емпатія).

Своєрідність засвоєного практичного досвіду, розвиток професійно важливих якостей проявляються в особистісному соціальному досвіді – внутрішній складовій професійної спрямованості фахівця соціальної сфери. Взявши за основу професіограму педагога, розроблену В. Сластьоніним, М. Євтух та О. Сердюк [14] серед основних властивостей та якостей соціального педагога виділяють: суспільну спрямованість, професійно-педагогічну спрямованість як інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, а також аналізують вимоги до психолого-педагогічної підготовки [14, с. 104].

А. Капська важливі професійні ролі та якості соціального педагога (соціального працівника) розглядає через призму цінностей соціально-педагогічної діяльності. Взявши за основу характерні потреби особистості та співвідносячи їх з гуманістичним змістом професії, вона виділяє такі групи

цінностей: цінності, які відображають специфіку професійної діяльності альтруїстичного характеру; цінності етичної відповідальності перед професією; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення соціального педагога і досягнення професіоналізму діяльності.

Звідси, підготовка соціального педагога (соціального працівника) потребує його «тотального (повного) вживання» у сферу професійної діяльності, що забезпечить саморозвиток та самопізнання фахівця. А цінності професійної діяльності можна сприймати як певну домінуючу потребу – служити своєю професією на благо інших людей, яка орієнтує (чи акумулює) професійно-особистісну активність фахівця соціальної сфери у досягненні цієї гуманної цілі [52].

Оскільки система мотивів є рушійною силою людської поведінки, то система домінуючих мотивів, яка спонукає до дії, є спрямованістю особистості. Поєднання мотиву і способу його реалізації проявляється в альтруїстичній, дійовій або особистісній спрямованості. Мотивація проявляється і в такому компоненті особистості фахівця соціальної сфери, як відносини. Так, мотиваційною основою у дії щодо надання допомоги, підтримки (будь-якого плану) людині можна вважати те, що суб'єкт керується ставленням до нього як до цінності.

А. Капська звертає увагу на те, що стиль поведінки фахівця обумовлений сукупністю його особистісних і професійних якостей, його ціннісними орієнтаціями та інтересами, має помітний вплив на систему відносин, які налагоджує соціальний педагог (соціальний працівник) [52].

Професійні якості соціального педагога (соціального працівника), на думку Р. Овчарової, забезпечують його професійну придатність. Серед основних вона виділяє: емпатію, доброзичливість, делікатність, аутентичність (здатність бути самим собою в контактах з оточуючими), відкритість, конкретність, безпосередність, комунікабельність, ініціативність тощо. Специфіка функцій фахівців соціальної сфери вимагає органічного поєднання особистісних і професійних якостей, широкої освіченості в сфері

людинознавства.

Р. Овчарова акцентує увагу на тому, що головним фактором, який визначає професійну придатність соціального працівника (соціального педагога), є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці вона визначається як уявлення про абсолютну цінність кожної людської істоти, особистісна і соціальна відповідальність, загострене почуття добра і соціальної справедливості, почуття власної гідності і повага достоїнства інших, терпимість, порядність, ввічливість, готовність зрозуміти інших і прийти їм на допомогу. Важливими особистісними характеристиками фахівців соціальної сфери є гармонійність «Я-концепції», емоційна врівноваженість, соціальна адаптованість [34, с. 27].

В. Кратінова визначає творчість соціального педагога та соціального працівника як суб'єкт–суб'єктну розливальну взаємодію з клієнтом, яка спрямована на формування творчої особистості. Для творчої особистості соціального працівника та соціального педагога потреба у творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним, головним показником. Її (творчу особистість) варто розглядати як таку, якій притаманні мотиваційна спрямованість, характерологічні особливості, творчі вміння та індивідуальні особливості психічних процесів.

З огляду на це, В. Кратінова розглядає систему якостей творчої особистості, яка включає в себе дві підсистеми – підсистему мотиваційних та характерологічних якостей:

1. Підсистема мотиваційних якостей – бажання пізнати себе, потяг до процесу творчості, творчий інтерес, допитливість, бажання бути визнаним, отримати високу оцінку своєї діяльності, потяг до пошуку нової інформації, фактів, економічний інтерес.

2. Підсистема характерологічних якостей – сміливість, готовність до ризику, самостійність, ініціативність, впевненість у своїх силах і здібностях, незалежність поведінки, повага до інших, емпатійність, терпиме ставлення до інших, цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести розпочату справу до кінця, працелюбність, вимогливість до себе, задоволення від процесу творчості, енергійність,

чесність, прямота суджень, товарицькість, самовідданість, моральність, емоційна активність тощо [53, с. 149-150].

Професійна спрямованість соціального працівника (соціального педагога) входить до системи особистісних якостей і характеризує параметр особистісної готовності, на думку П. Шептенко та Г. Вороніної. Професійну готовність фахівців соціальної сфери вони розглядають через особистісну готовність, теоретичну та технологічну готовність та параметр результативності діяльності [59, с. 86]. Зазначені параметри професіоналізму соціального працівника (соціального педагога) визначені у відповідності з їх кваліфікаційною характеристикою (В. Сластьонін, В. Бочарова, М. Галагузова, М. Костикова). Професійна спрямованість (за їхніми міркуваннями) – це усвідомлення самоцінності людської особистості, розуміння приналежності до визначеної професійної сфери, свідоме прийняття обраної професії, усвідомлення особистісної і соціальної значимості професії, розуміння творчої природи діяльності соціального педагога, що вимагає величезних нервово-психологічних витрат, самовдосконалення тощо.

Взагалі, особистісний компонент розглядається деякими авторами як єдність мотиваційно-ціннісної складової (професійної спрямованості) і індивідуально-психологічних особливостей (загальних і професійних здібностей). Причому каркасом, який об'єднує всі основні професійно-значимі якості особистості, є професійна спрямованість.

Незважаючи на різні підходи до висвітлення особистісних та професійно важливих властивостей та якостей фахівців соціальної сфери, можна виділити загальні характеристики, які відображають можливості людини оволодіти даною професійною діяльністю.

Метою підготовки соціального працівника (соціального педагога) є, насамперед, розвиток його в особистісному, професійному та соціальному плані, а її результатом є і набуття професійних знань, умінь та компетенцій, розвиток професійно необхідних якостей. Серед багатьох рис професійна спрямованість є основою для професії. Крім того, спрямованість включає в себе взаємодію всіх основних

моральних, вольових, емоційних якостей особистості, її світогляд, життєві установки, духовні цінності тощо.

У системі професійних знань, умінь та навичок фахівця соціальної сфери професійна спрямованість виконує функції поєднання, координації, активізації, вона є основною передумовою самовиховання багатьох професійних якостей майбутнього спеціаліста.

Таким чином, професійна спрямованість фахівця соціальної сфери – це особлива система його спонукань до застосування всіх своїх сил та здібностей у майбутній професійній сфері. Дуже важливо, щоб потреби майбутнього соціального працівника (соціального педагога) були пов'язані з необхідністю професійного росту, а також щоб була внутрішня мотивація до виконання своїх професійних обов'язків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної спрямованості дозволяє констатувати, що:

1. Професійна спрямованість – це інтегральна (системна) якість особистості, яка визначає ставлення до професії, потребу в професійній діяльності та готовність до неї.

2. Системоутворюючим фактором професійної спрямованості є потребово-мотиваційна сфера, яка складає професійну позицію особистості.

3. Основна роль у професійній спрямованості належить усвідомленим мотивам активної поведінки.

4. Професійна спрямованість завжди соціально обумовлена і формується шляхом виховання.

5. Вона включає усі спонукальні сили особистості – її потреби, світогляд, погляди, переконання, мотиви, настанови, професійну концепцію та інше.

5. Більшість дослідників професійної спрямованості соціального педагога (соціального працівника) розглядають її у структурі особистісних та професійно важливих якостей.

7.2. Методика формування професійної спрямованості у майбутніх фахівців соціальної сфери

Реалізація професійної спрямованості навчання потребує

певної організації як усього навчального матеріалу, так і навчального процесу в цілому. Напрямок такої організації має на меті сформуванню в системі загальних знань студентів підсистему знань, які можна охарактеризувати як професійно значущі.

Саме фахова підготовка передбачає набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності. Зміст фахової підготовки визначається фундаментальними навчальними дисциплінами спеціальності та спеціалізації; навчальними дисциплінами фахового спрямування. Фахова підготовка, виходячи зі ступневості вищої освіти, диференціюється за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями з урахуванням специфіки спеціальностей.

Провідну роль у процесі формування професійної спрямованості відіграють професійно-орієнтовані та професійно-практичні дисципліни. Предмети професійно-орієнтованих та професійно-практичних дисциплін складають основу, стрижень навчальних циклів дисциплін у закладах вищої освіти. Реалізація різних видів міжпредметних зв'язків між фундаментальними, професійно-орієнтованими і спеціальними дисциплінами дозволяє здійснити органічний взаємозв'язок навчальних предметів і забезпечити структурування змісту навчання, а отже, і визначити оптимальний підхід до підготовки майбутніх фахівців [31; 32].

Реалізація професійної спрямованості у викладанні дисциплін зазначеного циклу забезпечується, насамперед, вирішенням таких завдань: 1) виявлення та систематизація професійно значущих знань і умінь; 2) розробка завдань, питань з реалізації професійно значущих знань та умінь; 3) розробка методики формування професійно значущих знань та умінь.

Основною метою навчально-виховного процесу в експериментальній методиці формування професійної спрямованості підготовки соціального педагога (соціального працівника) є професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця. А мета визначає зміст, форми і методи роботи, а

також стосунки, які складаються у цьому процесі, і відповідно – результати навчальної діяльності. Однією з найважливіших особливостей усіх цих компонентів є їх орієнтованість на формування професійної спрямованості та всебічний і гармонійний розвиток майбутніх фахівців соціальної сфери. Психологічні механізми розвитку діють, перш за все, через предмет діяльності і ставлення, які складаються в процесі цієї діяльності. Зазначена методика має усунути протиріччя, яке стосується того, що випускники ЗВО реально оволодівають професією лише в процесі роботи в освітній установі. При цьому вони не вміють користуватися отриманими знаннями як способами вирішення практичних завдань. Знання і уміння, які викладаються без належного взаємозв'язку, залишаються розрізненими і не об'єднуються в цілісні операційні компоненти, які б забезпечували розв'язання відповідних завдань майбутньої професійної діяльності.

Експериментальна методика підготовки соціальних педагогів (соціальних працівників) відрізняється від традиційної перш за все тим, що в основу підготовки спеціаліста покладені не знання, не навчальна діяльність, а діяльність навчально-професійна, яка виступає в якості центрального ядра системи професійно-особистісного розвитку майбутнього фахівця, а також важливого інтегруючого фактора, який об'єднує зусилля усіх учасників навчально-виховного процесу і усі види діяльності, у які включаються студенти. Змінюється не тільки співвідношення між теоретичною та практичною підготовкою, але й логіка засвоєння майбутньої професійної діяльності: навчання йде не тільки від знань до засвоєння професійних умінь і навичок, а й від практики, науково-практичної діяльності до пізнання теорії, окремої особистості, закономірностей виховного процесу тощо. Мотивація пізнавального інтересу студентів забезпечується використанням протягом навчання прийомів «інтелектуальної розминки», ігрових методів подачі матеріалу і постановки реальних творчих професійно-орієнтованих завдань.

При застосуванні експериментальної методики формування професійної спрямованості особлива увага

зверталась на використання таких **прийомів** у навчальній діяльності, як:

- *Надання можливостей самостійного вибору:* викладач представляє студентам різноманітні способи, форми, засоби роботи, прийоми навчальної діяльності і показує, які недоліки та переваги має та чи інша форма, метод навчання; при цьому важливо, з одного боку, не нав'язувати їм свою позицію, думку, дати можливість самим прийняти рішення, з іншого – навчити їх способам виконання того чи іншого завдання, вирішення професійних задач. Студенти самі вибирають найбільш оптимальні засоби для конкретної ситуації.

- *Спільне розмірковування:* для прийняття того чи іншого рішення, при проектуванні навчальної діяльності викладач прагне надати студенту можливість зробити це самому, але з обґрунтуванням вибору, з поясненнями. Оскільки досвіду у студентів не вистачає, вони, як правило, не враховують багатьох факторів. Викладач у цьому випадку прагне показати усі негативні наслідки того чи іншого рішення, емоційно підтримує більшість ідей та пропозицій студентів. Зміна напрямків пошуків відбувається на основі висування нових ідей, зокрема: «А, можливо, нам...»; «А що, якщо спробувати такий варіант...» Або ж: «Чудово! Мені це подобається...» чи «Давай подумаємо, можливо є ще цікаві рішення?» тощо.

- *Прийом авансування:* при вивченні окремих частин теоретичного матеріалу деякі студенти виявляють старанність, затрачають багато сил, але у відповідях часто допускають помилки. У цьому випадку ми дещо завищуємо оцінку діяльності студента і пояснюємо йому, на що необхідно звернути увагу наступного разу. Обіцяємо, що надалі будемо більш принциповими в оцінюванні. Тим самим надаємо йому підтримку. Студенти в таких випадках практично завжди виправдовують наші очікування, тому що отримавши відмінну оцінку за першу частину роботи, є смисл вчити й іншу частину якомога краще.

Також у роботі по формуванню професійної

спрямованості соціальних педагогів (соціальних працівників) варто усунути ті педагогічні причини [49], які негативно позначаються на її формуванні:

- ускладненість змісту програм з професійно-орієнтованих дисциплін;
- неправильне дозування викладачами дидактичного матеріалу, що веде до перевантаження студентів;
- низький рівень викладання;
- невміння викладача формувати активну навчально-пізнавальну діяльність студентів та керувати нею;
- нездатність викладача будувати стосунки з групою.

Враховуючи зазначене, можемо стверджувати, що формування професійної спрямованості є результатом не лише навчальної, але й виховної роботи.

Методика формування професійної спрямованості, яка впроваджувалась у навчально-виховний процес, дозволила застосовувати нетрадиційні форми роботи, по-новому організовувати навчальну діяльність підготовки соціальних педагогів (соціальних працівників). Звичайні форми навчальної діяльності (лекції, семінари, лабораторні та практичні роботи, консультації, екзамени, заліки) мають обмежені можливості у зміні позиції студентів, оскільки вони завжди знаходяться у позиції тих, хто навчається. Нетрадиційні форми навчання в одному випадку дозволяють студентам побувати у ролі соціального педагога (соціального працівника), психолога, в іншому – в ролі консультанта, організатора, вихователя, правозахисника тощо. Причому, якщо постійно урізноманітнюються ці ролі, якщо студент постійно буде змінювати себе у навчальній діяльності, тим ефективніше він буде розвиватися як майбутній фахівець, а його знання будуть набувати системного характеру.

Теоретично обґрунтованим у запропонованій методиці є *«знаково-контекстне»* або *«контекстне навчання»*. У цьому навчанні навчальна інформація ставить задачі професійної спрямованості. Контекстне навчання, за визначенням А. Вербицького, – це моделювання предметного і соціального змісту майбутньої діяльності, що забезпечує активність

студентів. Модель навчальних дій майбутнього фахівця в цьому випадку буде відображати свій прототип – реальні дії та вчинки фахівця: постановка завдання, аналіз обстановки (позиція теоретика) – рішення (практик) – доведення істинності рішення (теоретик). Моделюється не тільки технологічна сторона діяльності фахівця, коли задається предметний контекст (система предметних дій), але й її соціальна сторона – діалогічні відносини, вчинки в процесі спілкування з вирішення проблемних ситуацій (соціальний контекст). У контекстному навчанні здійснюється своєрідна реконструкція педагогічної професії у формах навчальної діяльності, що динамічно перетворюється від початку до кінця навчання студента [6].

У дослідженням А. Вербицького [6] виділено три базових форми діяльності: навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність) з провідною роллю лекції і семінару; квазіпрофесійна діяльність (ділові й інші ігрові форми); навчально-професійна діяльність (практика, «реальний» диплом) і проміжні форми, якими можуть виступати будь-які, що відповідають реалізації цілей і специфіці змісту освіти. У формах власне навчальної діяльності відтворюється, головним чином, процедура передачі та засвоєння інформації.

Основною формою організації знаково-контекстного навчання є ділова гра, яка представляє форму квазіпрофесійної діяльності. Вона виконує дидактичні функції, де за допомогою імітаційної та ігрової моделей задається контекст майбутньої професійної діяльності. Гра, як метод навчання, дозволяє ніби прожити конкретну ситуацію, вивчити її в безпосередній дії. Усі професійні ситуації передбачити навчання не може, але воно зобов'язане сформувати особистісні ресурси кожного студента.

У процесі реалізації методики формування професійної спрямованості особлива роль відводиться проблемним ситуаціям, у яких студент вчиться самостійно активно включатися у різні види діяльності та спілкування, проявляти ініціативу та творчість, нести відповідальність за доручену справу, приймати рішення, яке стосується не лише його

самого, а й інших учасників діяльності.

Експериментальна методика дозволила стимулювати мотивацію до оволодіння знаннями професійно-орієнтованих та професійно-практичних дисциплін; формувати систему теоретичних знань; уміння застосовувати отримані знання в реальну практичну діяльність. При цьому студенти засвоювали не лише знання, а й способи оперування цими знаннями і здобуття нових знань. Такий підхід до змісту навчання та форм його організації при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін забезпечував майбутньому спеціалісту самостійне орієнтування у нових явищах обраної ним діяльності, створював умови для творчості, дозволяв бачити перспективи вдосконалення свого професіоналізму.

Викладання у ЗВО є доволі складним і різноплановим, всі його елементи надзвичайно важливі. Навчальна робота у закладах вищої освіти організовується й реалізується у формі навчальних занять, основними видами яких є лекція, семінар, практичне заняття, лабораторна робота, індивідуальні заняття, самостійна робота, консультації. Важливим напрямом удосконалення навчання в системі підготовки фахівця соціальної сфери є впровадження активних методів, до яких належать ігрові форми та методи проведення занять (ділові та рольові ігри, проблемні завдання, методи аналізу конкретних ситуацій, дискусії, мозкові штурми тощо). Стержневим моментом реалізації цих методів є концепція спільної діяльності студентів, в основі якої лежить взаємодопомога та співробітництво, а також їх організація та проведення, які містять відбиток специфіки майбутньої діяльності, що є суттєвим для формування професійної спрямованості.

Крім того, педагогічною основою формування професійної спрямованості є активне застосування у навчальному процесі методів управління розумовими операціями, навчання раціональних прийомів мислення (О. Леонтєв [24], П. Гальперін [7], Н. Тализіна [57]).

Вибір методів навчання обумовлений логікою процесу навчального пізнання у ЗВО. При їх виборі необхідно пам'ятати, що будь-який метод, будь-яка організація занять самі по собі не дадуть потрібного педагогічного ефекту, якщо

вони, по-перше, не сприяють активізації студентів, тобто не сприяють активній інтелектуальній та практичній діяльності, і, по-друге, не забезпечують глибокого розуміння, усвідомлення матеріалу, який вивчається. Ці вимоги взаємопов'язані між собою: студенти не можуть бути активними на заняттях, якщо не розуміють, не усвідомлюють того, що вони вивчають та роблять. Але вони не можуть усвідомлювати, розуміти, виконувати дії без активної участі в навчальному процесі [56].

У навчанні акцент повинен ставитися на застосуванні методів, які стимулюють внутрішню активність студентів, їх пізнавальну та професійну самостійність. Цьому сприяє уміле, творче застосування письмових інструктажів, методів проблемного навчання, системи пізнавальних завдань, ігор тощо. При цьому відбувається відтворення необхідних знань і перенесення засвоєних прийомів діяльності з предмета на предмет, з навчальної у практичну діяльність (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн).

Лекції професійно-орієнтованих дисциплін для підготовки фахівців соціальної сфери є специфічними порівняно з лекціями гуманітарних та інших дисциплін. Ця специфіка полягає в розкритті фактів та явищ у сфері майбутньої професії та спеціальності. Тобто має місце не лише засвоєння структури навчального предмету, розуміння всіх основних взаємозв'язків у ньому, але й усвідомлення студентами того, що одна з найважливіших цілей навчання – зробити результат його корисним у майбутньому, побудувати навчання таким чином, щоб результат, досягнутий на першому етапі, допомагав на наступних етапах, був корисним у майбутній професійній діяльності. Саме тому, одним з основних джерел пробудження інтересу до майбутньої професійної діяльності, до систематичного розширення професійного кругозору соціальних педагогів є методика викладання лекційного курсу професійно-орієнтованих дисциплін.

Ми звертаємо увагу на те, що однією з важливих навчальних дисциплін у системі підготовки фахівців соціальної сфери є «Вступ до спеціальності. Навчально-методичний матеріал з даного курсу розроблений відповідно до вимог Державного освітнього стандарту вищої професійної

освіти, побудований з урахуванням досвіду, накопиченого практичною діяльністю та вимогами сьогодення. «Вступ до спеціальності» – вступна дисципліна в програмі підготовки соціального педагога (соціального працівника). Вона забезпечує введення в спеціальність, знайомить з основними аспектами та положеннями професійної діяльності. Саме з цих перших кроків починають формуватися нові стосунки й ставлення до майбутньої професійної діяльності, до фахового оточення та його цінностей.

Зокрема, *вступна лекція* з курсу «Вступ до спеціальності» вводить студента в розуміння змісту майбутньої професії, розкриває основи професійної культури, допомагає усвідомити мотиви вибору професії, показує шляхи оволодіння нею в процесі навчання. Одночасно допомагає студенту влитися в навчальний процес, оволодіти основами наукової організації розумової праці та вже на початковому етапі навчання формувати професійні навички й уміння майбутнього спеціаліста. Вступна лекція має за мету дати студентам загальне уявлення про завдання та зміст усього курсу, розкрити структуру й логіку розвитку конкретної галузі наук, загальної методики курсу, показати взаємозв'язок теорії з практикою, з іншими навчальними дисциплінами.

Окрім лекцій, які є традиційними у вищій школі, особливу увагу в нашому експерименті ми приділяли впровадженню у лекційні курси професійно-орієнтованих дисциплін нових активних форм і методів навчання. З цією метою використовувались проблемні лекції і різні їх класифікації (лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція вдвох та інші).

Проблемна лекція має на меті включення мислення студентів за допомогою створення проблемних ситуацій (проблемне запитання, проблемне завдання). Дидактичні особливості проблемної лекції розроблено в працях О. Матюшкіна, М. Скаткіна, І. Лернера, А. Фурмана та ін. [12; 35; 37]. Зазвичай використовуються такі прийоми створення проблемної ситуації:

- пряма постановка проблеми; постановка гострих нерозв'язаних питань;

- цитування протилежних поглядів різних авторів на одне і те ж питання (спонукає студентів до свого вибору, захисту того чи іншого аргументу);

- звернення до життєвих явищ, які потрібно пояснити, прослухавши частину лекції; зробити висновки; поставити студентів у позицію експертів, опонентів, рецензентів; виділення точної і неточної інформації.

У рамках професійно-орієнтованої навчальної дисципліни «Теорія та історія соціального виховання» ми пропонуємо *проблемну лекцію* з метою обговорення статті І. Підласого «Реалії сучасного українського виховання» (Журнал «Рідна школа», №12, 1999 рік). Студентам прямо формулюється проблема – цитуються зі статті можливі сценарії розвитку майбутнього виховання в Україні. Деякі серед них більш, інші – менш імовірні, але за одним із них можливий розвиток майбутнього виховання в Україні. Студентам необхідно пояснити власну позицію, зробити вибір, аргументувати його, сформулювати висновки. Такі лекції мають великий виховний потенціал. У дискусіях виявляються сильні сторони студентів, ступінь їх обізнаності, моральної вихованості.

Лекція вдовох – різновид проблемного викладення матеріалу в діалозі двох викладачів. Мета її – компетентно висвітлити ту чи іншу проблему з позиції різних наук, поглядів і т.д. Наприклад, представники двох різних наукових шкіл, теоретика і практика, прихильника і противника того чи іншого положення. Таким чином можна провести лекцію, вивчаючи педагогічну спадщину А. Макаренка, розглянувши різні погляди (зокрема Г. Ващенко, Ю. Азарова, які критикують багато педагогічних положень Макаренка).

Лекція з помилками використовувалась нами для закріплення раніше вивченого матеріалу та контролю за засвоєнням знань студентів. Її мета – активізація уваги студентів, розвиток їх мисленнєвої діяльності, формування умінь виступати у ролі експертів, рецензентів і т.д. Студенти мають побачити помилки в тексті (текст видається наперед на окремих листках) та обґрунтувати сутність помилок при колективному обговоренні тексту лекції Розбір помилок – 10-

15 хвилин. Наприклад, студентам можна запропонувати помилки у структурах (навчальна дисципліна «Соціальна педагогіка»).

Отже, одним із основних критеріїв лекцій з професійно-орієнтованих дисциплін є їх практична значущість, тобто теоретична та методологічна орієнтація студентів на майбутню професію. Своєрідність лекцій з професійно-орієнтованих дисциплін полягає у викладі фундаментальних та прикладних знань у відповідності до практики майбутньої професійної діяльності. Професійно орієнтовані навчальні дисципліни серед фундаментальних наукових знань містять спеціальні фундаментальні знання, які слугують засобами формування професійної спрямованості. На нашу думку, в рамках професійно орієнтованих курсів необхідно розширювати лекційний матеріал через максимальне наближення теорії та практики до реальної діяльності фахівців соціальної сфери.

Окрім того, особливу увагу у методиці формування профспрямованості варто звертати на *структурування навчального матеріалу*, який передбачає виділення в кожній темі основних понять. Взявши за основу розроблену А. Беляєвою класифікацію, можна визначити таку ієрархію понять навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопедагогічні, професійні. Професійні поняття, що мають внутрішню структуровану ієрархію, становлять основу змісту навчального матеріалу, яка координує зміст лекційних, семінарських, практичних занять, а також інших видів і форм організації навчання. Це фундамент, на основі якого розвивається професійна спрямованість мислення майбутніх соціальних педагогів, формування понять – тривалий і різнобічний процес. Майбутні соціальні педагоги (соціальні працівники) опановують основні професійні поняття як на рівні опису і пояснення їх у процесі навчальних занять з професійно-орієнтованих дисциплін, так і на рівні оперування цими поняттями під час проходження практики.

Структурування навчального матеріалу в межах професіоналізації навчання (професійно-орієнтовані та

професійно-практичні дисципліни) передбачає встановлення зв'язку теорії та практики, правильного співвідношення теорії і фактів. В основі структурування змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання лежать такі принципи:

- взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів;
- єдності процесуально-змістових і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки;
- єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання;
- поетапної конкретизації фундаментальних професійно-орієнтованих проблем [36].

Логічна структура дисципліни визначається метою навчання, станом розвитку науки, значимістю навчальної дисципліни для майбутньої професії, рівнем підготовленості студентів та викладачів. Зміст навчальної інформації може аналізуватися та структуруватися за різними критеріями. В. Борзенков вказує на три можливі принципи: структурно-логічний, дидактичний та компонентний. Для структурно-логічного способу організації інформації важливим є визначення логічних зв'язків між поняттями та судженнями. Дидактичний принцип конструювання навчального змісту враховує склад і співвідношення старого і нового, простого і складного, словесного і наочного, абстрактного і конкретного тощо. Компонентний принцип структурування навчального матеріалу визначає побудову його виходячи з основних елементів наукового знання, до яких відносяться факти, поняття, категорії, принципи, закони, теорії, проблеми, гіпотези, методи тощо. Структура навчального предмета може визначатися тільки тоді, коли обраний спосіб або критерій його опису [63, с. 429].

Наприклад, доцільним є використання під час лекційних, практичних та інших видів занять зі студентами структурно-логічних схем. Їх бажано розмножити та розповсюдити серед студентів. У групах, де використовувались такі схеми, не лише зменшився відсоток викривлення інформації, але й значно

активізувалася робота студентів.

Особлива увага в експериментальній методиці приділялась *роботі з професійною термінологією*. Для цього студенти під час вивчення предметів професійно-орієнтованого та професійно-практичного циклу вели термінологічні понятійні словники. Основні професійні поняття записувались ними в алфавітному порядку. Ведення таких словників дозволило покращити запам'ятовування професійної лексики. Студенти навчилися виділяти основні професійні поняття, давати їм визначення у трактуванні різних авторів, з позиції різних наукових шкіл, порівнювати основні терміни, зіставляти різні визначення. Накопичена систематична термінологія з фахових дисциплін покращує засвоєння матеріалу, який відображає специфіку майбутньої професійної діяльності.

Професіоналізація знань, умінь та навичок (тобто підготовка до повноцінного включення в професійно-рольові відносини) забезпечується можливістю їх практичної апробації. Якщо теорію достатньо усвідомити і вивчити, то методами роботи, технікою роботи можна оволодіти тільки у практичній діяльності. Застосування експериментальної методики на практичних заняттях дозволяє змінювати структуру професійно-орієнтованих та професійно-практичних дисциплін, оскільки центральним моментом при вивченні теми стає проблема розв'язання індивідуальних та групових творчих завдань професійного характеру.

На семінарські заняття виносились основні теми професійно-орієнтованих дисциплін, змінювалась методика їх проведення. При розробці цих занять ставилася мета: активізувати пізнавальну самостійність студентів, підняти рівень їх мисленнєвої діяльності, сформувати у них систему розумових дій, необхідних для розв'язання нестандартних завдань професійного характеру, сприяти розвитку навчальних пізнавальних мотивів та інтересів, які пов'язані з майбутньою діяльністю. Особливо таку можливість дають заняття-дискусії, заняття у формі ділової гри, аналізу інцидентів, «мозкового штурму» тощо.

Під час вивчення дисциплін професійно-орієнтованого

циклу досить часто використовуються *діагностичні заняття* для того, щоб ознайомити студентів з технологіями діагностики (рівнем розвитку тих чи інших особистісних та професійних якостей). Зміст курсів професійно-орієнтованих дисциплін створює широкі можливості для ознайомлення студентів з діагностичними методиками, охоплюючи велику кількість питань, які пов'язані з професійною діяльністю фахівців соціальної сфери. Наприклад, студентам першого курсу ми пропонуємо для визначення діагностичних показників професійної спрямованості соціального педагога (соціального працівника) використовувати методикау Дж. Голанда [8; 41], яка визначає ступінь зв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності, до якої у неї природні нахили. Голанд виходить з припущення, що професія накладає певний відбиток на людину, а поведінка людини визначається не лише особистісними особливостями, але й середовищем, в якому вона працює [67]. Далі студент виконує запропоновані тести і оцінює рівень розвитку даної якості у себе. Об'єктивне визначення показників сформованості якості показує, над чим потрібно працювати. Ознайомлення студентів з такими діагностичними методиками важливе для самопізнання особистості, формування у майбутніх фахівців професійних якостей, умінь та навичок.

«*Заняття-реклама*» використовуються нами для формування у студентів умінь переконувати інших, для більш глибокого засвоєння окремих понять, формування професійного мислення, професійних цінностей. Найчастіше студентам дається домашнє завдання провести «рекламу», довести якомога переконливіше, чому людині необхідно, наприклад, займатися благодійністю або створити рекламу професії соціального педагога (соціального працівника) тощо. На заняттях студенти на основі своїх роздумів відтворюють рекламу, а однокласники виступають їх опонентами і оцінюють її ефективність.

Ефективним методом підвищення навчально-пізнавальної активності студентів на заняттях є також *диспут*, який передбачає зіткнення думок, розбіжність у поглядах на певне коло питань, словесну боротьбу, при якій кожен з опонентів

відстоює свою правоту. На підготовчому етапі до проведення диспуту доцільно використовувати приписи-прийоми, звернені до аналізу суперечливого змісту: 1. Яка ваша позиція (погляд) стосовно явища, факту, який розглядається? 2. Яким може бути протилежний погляд? 3. Чи може бути одна із позицій визначальною? 4. Чи можна об'єднати під час відповідей протилежні погляди? 5. Сформулюйте єдину позицію з урахуванням визначальної протилежності. Ці прийоми допомагають студентам уникнути однобічності при аналізі тих чи інших фактів та явищ.

Дискусійні форми навчання займають важливе місце в організації управління пошуковою пізнавальною діяльністю студентів. Вони найчастіше реалізується через таку форму спілкування студентів, як «творча група», а також фронтально через проблемну подачу навчального матеріалу на теоретичних та практичних заняттях. Творчі групи формуються відповідно до побажань студентів і можуть включати 4-5 чоловік.

Завдання викладача, керуючи диспутом, показати кожную позицію то у ствердженні, то у запереченні. Колективний рух студентів до результату – важлива особливість проведення диспутів. Основою для диспуту можуть слугувати будь-які соціальні явища, оскільки у них закладені суперечності. Вмінню відстоювати свої погляди, підбирати аргументацію сприяють і диспути, які будуються на основі робіт різних діячів, присвячених розкриттю однієї проблеми з різних сторін. Одна мікрогрупа студентів у цьому випадку підбирає аргументи, що підтверджують точку зору одного науковця, інша – протилежну точку зору. При цьому важливо націлювати студентів на необхідності використання під час диспуту контраргументів, що спонукають майбутніх соціальних педагогів (соціальних працівників) до уважного слухання суперника, проникнення в його аргументацію.

Одним із засобів, що стимулює професійний розвиток студентів, є *розв'язування задач (завдань)*, що виникають на базі проблемних ситуацій. Вони своєрідно моделюють процес майбутньої професійної діяльності, слугують дійовим засобом формування й розвитку майбутнього фахівця. Під час

виконання таких завдань відбувається глибоке перетворення початкового складу їх вимог (умов протікання ситуації), встановлення зв'язків між практичною діяльністю і теоретичним матеріалом, формується здатність до моделювання соціальних процесів і ситуацій, прораховуються наслідки тих чи інших виховних впливів, виходячи з конкретних суб'єктивних або об'єктивних умов.

Проблемні завдання – дієвий засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення таких розумових операцій як синтез, аналіз, узагальнення, доведення, формулювання професійних умінь і навичок. Розв'язання задачі (завдання) передбачає самостійну роботу студентів з науковою літературою, що, в свою чергу, сприяє формуванню в них професійних інтересів, творчого підходу до соціально-педагогічних проблем, готовності до майбутньої діяльності. Постійне розв'язування проблемних завдань (задач) стимулює розвиток у майбутніх фахівців соціальної сфери винахідливості, ініціативи, впевненості у своїх силах; допомагає виробляти вміння оперувати набутими знаннями в конкретних ситуаціях, планувати свої дії, передбачати наслідки, оцінювати значущість; сприяє вдосконаленню навичок самоаналізу, самоконтролю та самооцінки [60, с. 33].

Добре зарекомендувала себе така орієнтовна схема розв'язування задач (завдань) з соціальної педагогіки:

1. Проаналізувати мікросередовище, в якому відбувається дія, подія, явище.

2. Дані в задачі (завданні) факти перевести на мову соціально-педагогічних категорій.

3. Виявити протиріччя, джерело розвитку події, дії, явища, які аналізуються. Визначити характер, форму та напрямок цього розвитку.

4. Визначити соціально-педагогічні категорії, які запропоновані в задачі (завданні).

5. Висунути гіпотезу у вигляді прогнозованої відповіді або шлях її пошуку.

6. Встановити, на основі яких педагогічних (психологічних) впливів досягаються мета і результати.

7. Виявити, чи досягнув мети педагогічний

(психологічний) вплив.

8. Назвати положення соціально-педагогічної теорії, які були вдало або невдало використані в даній ситуації.

9. Вказати на помилки, допущені в даній ситуації.

10. Назвати, які форми, методи, засоби педагогічного (психологічного) впливу можна було б використати в даній ситуації, щоб досягнути позитивного результату.

11. Визначити, який позитивний досвід можна взяти собі на озброєння.

12. Зробити висновки і оцінити задачу (завдання) з точки зору її типовості для соціально-педагогічної діяльності.

Необхідно також пам'ятати, що одні й ті ж задачі та завдання можуть бути розв'язані багатьма способами (на різній змістовій основі, шляхом використання різних засобів, методів навчання та виховання, організаційних форм тощо).

З іншого боку, доречно враховувати й те, що майбутня професійна діяльність соціального педагога (соціального працівника) за своєю природою є творчою, бо процес розв'язування значної частини завдань не піддається алгоритмізації, тобто не може бути визначеним за допомогою інструкцій, алгоритмів та вказівок. Специфічною її особливістю є те, що творчі процеси реалізуються соціальним педагогом (соціальним працівником) через оволодіння знаннями високого рівня узагальнення та їх застосування у конкретних ситуаціях. А це відбувається тоді, коли перед студентами ставляться нові цілі, проблеми, нові обставини та умови діяльності.

Під час вивчення професійно-орієнтованих дисциплін досить часто застосовувався також *аналіз інцидентів*, тобто найскладніших конфліктних випадків навчально-виховного характеру. Студенти отримували первинну інформацію про складну проблему або психолого-педагогічну ситуацію у вигляді опису події. Ця форма, крім розвитку умінь і навичок прийняття рішень, допомагає майбутньому соціальному педагогові (соціальному працівнику) раціонально використовувати інформацію в умовах, наближених до реальної практичної діяльності.

Орієнтація процесу навчання у ЗВО на особистість

студента та професійну модель його майбутнього фаху вимагає впровадження у навчальну діяльність інтенсивних методів та технологій [1; 9; 16; 20; 44; 51]. У цьому сенсі, *ігрові форми та методи* вважаються найефективнішими моделями навчання, які відтворюють ситуації творчого професійного пошуку.

У структурі *дидактичних ігор* ми виділяємо чотири етапи:

1. Орієнтація – представлення теми, що вивчається, характеристика імітації та ігрових правил, огляд загального ходу гри.

2. Підготовка до проведення – виклад сценарію, ігрових завдань, правил, ролей, процедур. Для проведення гри важливо детально опрацювати ігровий задум або сценарій, у яких мають бути відображені сюжетна схема, загальний план гри (опис ігрової обстановки, атрибутів гри, розроблення репертуару ігрових дій, характеристика організації гри, створення методичних вказівок для учасників гри.

3. Проведення гри – організація і фіксація ігрових дій, коригування неточностей тощо.

4. Обговорення гри – описовий огляд-характеристика «подій» гри та їх сприйняття учасниками.

Реалізацію такої структурованої схеми ілюструємо на прикладі заняття (*ділової гри*) з соціальної педагогіки:

1. Для визначення проблемних завдань студенти діляться на 3-4 групи. Експерти оцінюють їхню роботу за критеріями результативності (правильність, час); оригінальності; співучасті та взаємодії (психологічний настрій, загальна обстановка у групі). Ведучий презентує хід гри за етапами.

2. Інтелектуальна і творча розминка (виконання творчих завдань: жеребкування команд за вибором кольорів, створення емблеми і формулювання педагогічного кредо команди відповідно до вибору кольору команди). Далі складають тезаурус (сукупність понять) проблеми, що розглядається (кожній команді пропонується визначити 10 ключових понять з відповідної проблеми). Ведучий аналізує й узагальнює отримані відповіді. Віднаходять 3 ключових слова, які відображають специфіку проблеми. Складність, яка виникає на цьому етапі гри, полягає у вмінні узагальнювати проблему

через ключові поняття.

3. Аукціон проектів. Студентам дають завдання: «Якими проблемами, на ваш погляд, характеризується сучасна ситуація стосовно соціального захисту дітей в нашій країні? Сформулюйте 6 актуальних проблем. Запропонуйте свій педагогічний проект вирішення конкретної проблеми».

Студенти працюють у групах, записуючи відповіді на дошці. Поряд із загальними актуальними проблемами вони виокремлюють конкретні питання, пов'язані, наприклад, з насильством у сім'ї. Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксується. Коли пропонується відразу кілька конструктивних проектів, що заслуговують на увагу, відбувається «аукціон рішень» («аукціон проектів»). Суть його полягає у поглибленому аналізі запропонованих проектів на загальному пленумі, в результаті чого кожний проект піддається аналітичній експертизі. Здійснюється це через механізм «продажу» розроблених проектів, де «грошима» є наслідки їх впровадження. Рішення приймають не методом проб і помилок, а відповідно до всебічної аналітичної експертизи. Далі гравці розробляють алгоритм впровадження запропонованих проектів у практичну діяльність соціального педагога. Завдання учасників – визначити еталонну послідовність виконання педагогічних дій під час впровадження проекту. Мета досягається через організацію індивідуальної і групової роботи.

4. Рефлексія учасників («Які процеси відбувались у групі?», «Які ідеї забезпечували групову роботу?», «Як організаційно була упорядкована група?»). Експерти на основі особистих спостережень і розрахунків виголошують результати.

Як довела практика, ділову гру можна проводити перед викладенням лекційного матеріалу, після нього, або організовувати на її основі весь навчальний процес. Така групова форма навчальної діяльності має багато суттєвих переваг: розвиває комунікативні уміння студентів, забезпечує обмін знаннями, сприяє формуванню навчальної мотивації. Дуже часто при такій роботі спостерігається виявлена

Є. Льїним закономірність: «групова робота «втягує» в активну роботу навіть пасивних, слабо мотивованих студентів, оскільки вони не можуть відмовитися виконувати свою частину роботи, не будучи підданими обструкції з боку товаришів. Крім того, підсвідомо виникає установка на змагання, бажання бути не гіршим за інших» [17, с. 263].

Одним з продуктивних різновидів занять в ігровій формі є «*мозковий штурм*». Мета «мозкового штурму» чи «мозкової атаки» полягає в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо певної проблеми від усіх учасників заняття упродовж обмеженого за обсягом часу. Для розв'язання проблеми мікрогрупам студентів надається одна хвилинка, а потім під час загальної дискусії виробляється найоптимальніше рішення.

Найчастіше після презентації проблеми ми запрошуємо всіх учасників назвати ідеї, коментарі, фрази чи слова, пов'язані з цією проблемою. Усі запропоновані пропозиції записуються на дошці чи великому аркуші паперу в порядку їх виголошування без зауважень, коментарів чи запитань. Присутні не повинні також коментувати пропозиції інших. Перелік ідей використовується в подальшій роботі, яка може проходити у формі дискусії з розподілом пропозицій за категоріями з відкиданням одних і надання переваги іншим. «Мозковий штурм» може бути гарним початком роботи над новою проблемою чи темою. Є й інші варіації «мозкового штурму», які називаються «мережею» чи «кульками». У цьому випадку слово пишеться в «кульці» в центрі сторінки. Коли обговорюються споріднені проблеми, їх записують поряд, вказуючи на зв'язок. Водночас «мозковий штурм» вільного типу дає можливість за дуже короткий час (3-5 хв.) записати запропоновані ідеї. Обидва методи мають на меті заохочувати вільний вибір ідей, дають можливість розв'язувати невідкладні ситуації.

Добре зарекомендували себе й інші ігрові форми, які ми використовували під час проведення занять. Наприклад, «Гра в парах: хто більше назве»; тема «Професійні слова», мета: поповнити словниковий запас професійних слів студентів, розвивати комунікативні якості. Виграє той, хто правильно і багато назвав слів. Або ж *рольові ігри* (метод інсценування),

які проводились у формі «судового засідання», на якому, наприклад, йде обговорення процесів, які заважають засвоєнню навчального матеріалу. Або у формі «наукового симпозіуму», на якому «вчені» (студенти) обговорюють сучасні проблеми соціальної педагогіки; чи у формі «карнавалу», на якому відбувається знайомство з гостями (Я. Коменським, Й. Песталоцці, А. Макаренком, В. Сухомлинським) – студенти готували костюми, входили в образ, «перевтілювались», презентуючи ідеї видатних педагогів. При цьому ролі розподілялись між окремими студентами, а інша частина групи, що не отримала ролей, виконувала роль активного глядача. Метод інсценування допомагає зацікавити кожного студента, викликає у нього інтерес, підвищує активність сприймання, а зміст теоретичного матеріалу не тільки добре засвоюється, але й особистісно привласнюється на основі переживань, викликаючи сильні почуття, впливаючи на емоційно-вольову сферу студентів. У процесі рольової гри розкривається особистість майбутнього соціального педагога, виявляються його здібності й перспективи майбутньої професійної діяльності.

Створює умови для розвитку професійної спрямованості і така форма ігрової діяльності як *пізнавальний ринг*, («*Брейн-ринг*»), який є різновидом змагання. Наприклад, пізнавальний ринг «Гойдалка» (назва походить від того, що студенти повинні відповідати на поставлені запитання по черзі і як можна швидше). Така форма проведення розпалює боротьбу, підвищує інтерес до гри. Змістом пізнавальної гри може бути будь-який теоретичний матеріал. Для проведення пізнавального рингу група студентів ділиться на дві команди. Гра розпочинається за сигналом ведучого. Завдання для студентів визначається наперед. Наприклад, команди по черзі повинні назвати принципи соціально-педагогічної діяльності (чи методи роботи соціального педагога / соціального працівника). Назвати принцип (чи метод) може будь – хто з команди. Назвавши його, студент натискає кнопку включення відповіді суперника на шаховому годиннику. Хтось із членів іншої команди називає наступний принцип (чи метод) і

натискує свою кнопку і т.д. Виграє та команда, яка за менший проміжок часу зможе назвати більше число принципів (чи методів).

Брейн-ринги доцільно проводити у середині курсу після вивчення кількох тем дисципліни. Приміщення для його проведення має бути обладнане відповідним чином: у центрі кімнати треба розмістити 2 столи, за якими можуть одночасно працювати студенти (8–10 чол.); між столами має бути вільний простір для роботи ведучого та виступів команд. Треба також розташувати додаткові столи для роботи журі, в аудиторії має бути дошка, на якій фіксуватимуться поточні результати змагання (можна у формі табло).

Якщо студенти, майбутні фахівці соціальної сфери, знатимуть, що вивчення значної частини тем завершуватиметься навчально-педагогічною грою, в якій вони мають виявити не лише свої знання, а й уміння, що їм треба буде доводити свою професійну компетентність, вони відповідальніше ставитимуться до систематичного вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Більшість проблемних ситуацій, заданих у грі, можуть мати багато варіантів розв'язання, а це вимагатиме від її учасників глибоких знань не тільки конкретної теми, а й всіх курсів професійно-орієнтованих та практично-орієнтованих дисциплін.

Таким чином, використання навчально-педагогічних ігор під час вивчення предметів професійно-орієнтованих дисциплін сприяє активному оволодінню студентами цілою системою вмій і навичок. Деяко іншого характеру набувають погляди студентів на свою майбутню діяльність: вони вчаться робити те, чого не вміли раніше, стають впевненішими у своїх силах, вважають себе достатньо підготовленими до ефективної професійної діяльності.

У цілому апробація методики формування професійної спрямованості показує, що підготовка соціальних педагогів (соціальних працівників) до майбутньої професійної діяльності потребує нових підходів. Використання у навчально-виховному процесі описаних методів і форм проведення занять дозволяє говорити про організацію навчання у формі взаємодії, кінцевим результатом якої

повинно стати формування позитивних мотивів учіння. Більшість тем професійно-орієнтованих дисциплін спрямовані на вивчення теоретико-методологічних засад професійної діяльності соціального педагога (соціального працівника), отримання комплексних знань про майбутній фах, сприяють організації творчо-пошукової діяльності студентів, виховання в них самостійності та ініціативності. Застосування активних форм і методів навчання дозволяє наблизити теорію і практику до реальної діяльності фахівця соціальної сфери, формувати стійкий інтерес до навчання, вселяючи студентам віру у можливість досягнення успішних результатів своєї діяльності.

Висновки

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє стверджувати, що професійна спрямованість – це складне особистісне утворення, яке визначає ставлення людини до сутності та соціальних аспектів професійної діяльності, задоволеність обраною професією та змістом професійної діяльності, дає можливість задовольнити професійне самовираження та самоствердження свого потенціалу, професійних потреб і запитів.

Спрямованість визначає і регулює дії та поведінку людини, забезпечує свідомий вибір професії. Першочергово вона проявляється у мотивах вибору професії. Необхідність виявлення цих мотивів спричинена тим, що вони виступають як спонукальна сила вступу у ЗВО, як фактори, що безпосередньо впливають на подальший розвиток і формування професійної спрямованості. Причому як внутрішні, так і зовнішні мотиви суттєво впливають на рівень її розвитку.

У структурі особистісних та професійно важливих якостей професійна спрямованість займає важливе місце, впливаючи, а подекуди й визначаючи рівень професійної особистісної готовності людини. Формування професійної спрямованості відзначається надзвичайною складністю, яка обумовлена як структурою самої спрямованості, так і впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів на цей процес.

Не всі фактори однаковою мірою впливають на якість

розвитку професійної спрямованості. Проблема формування професійної спрямованості майбутніх фахівців соціальної сфери має вирішуватись не окремими методами, прийомами та засобами, а комплексно.

Характер навчання здійснює важливий вплив на формування особистості, залежить від якості викладання, особистості педагога, змісту навчальної діяльності, який відображається у формах та методах організації навчальної діяльності та педагогічному спілкуванні.

Наукові дисципліни, які викладаються у ЗВО, повинні орієнтуватися на майбутню професію, на формування й розвиток у студентів професійних якостей (професійної спрямованості), причому провідну роль у цьому процесі має належати професійно-орієнтованим та професійно-практичним дисциплінам.

Форми та методи професійної підготовки соціального педагога (соціального працівника) мають відповідати змісту цієї підготовки, тому в процесі навчання вони мають трансформуватись від академічних лекційно-семінарських до практичних, більш активних – проблемні лекції та семінари, тренінги, навчальні дискусії, розбір конкретних професійних ситуацій, ділові ігри, круглі столи тощо.

Розроблена методика формування професійної спрямованості соціальних педагогів (соціальних працівників) базується на удосконаленні змісту професійно-орієнтованих та професійно-практичних дисциплін (нетрадиційні форми роботи, активні методи навчання) як бази для теоретичних та практичних занять по оволодінню професійно значущими знаннями, уміннями та навичками майбутньої професії, розвитку професійних якостей.

Визнання пріоритету активних форм і методів навчання передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію і виступає засобом розвитку професійних властивостей та якостей особистості, зокрема професійних інтересів, які під час свого розвитку формують спрямованість, ціннісні установки та світогляд, стимулюють стійкий інтерес до майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Абрамова И. Г. Интенсификация учебного процесса в системе повышения квалификации с помощью игр. Ростов-на-Дону: ИПК Из-во Рост. ИПКУ, 1986. 150 с.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. Москва: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
3. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / *Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Москва. 1972. С. 41–42.
4. Божович Л. И. Проблема формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 352 с.
5. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход. Москва. 1999. 214 с.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.
7. Гальперин П. Я. Психология мышления и учений о поэтапном формировании умственных действий / *Исследование мышления в советской психологии*. Москва: АПН РСФСР. 1966. С. 34–47.
8. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В. Рибалка. За заг. ред. С. Максименка, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
9. Грибенюк Г. С., Корольчук М. С., Марченко В. М. Психолого-педагогічне забезпечення дисципліни (практикум). Ч.: ЧПБ, КВГІ, 1997. 32 с.
10. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика / *Пособие для педагогов*. Минск.: Амалфея, 2000. 448 с.
11. Державний центр зайнятості України. Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості. Професіоргами і професіокарти професій: методичний посібник для працівників служби зайнятості. Книга VI; автор-укладач: В. В. Синявський, Київ. 2001. 132 с.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
13. Додонов Б. И. О системе «личность». *Вопросы психологии*. 1985. № 5. С. 36–45.
14. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка:

Підручник. 2-ге вид., стереотип. Київ: МАУП, 2003. 232 с.

15. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закладів. / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко. За загальною редакцією акад. С. Д. Максименка Київ: Форум, 2000. 543 с.

16. Зайцев Ю. А., Ситник А. П. Активизация курсовых и семинарских занятий в процессе решения ситуативных задач: метод. рекомендации. Москва: МП СССР, 1980. 48 с.

17. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. 512 с. (Серия «Мастера психологии»)

18. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

19. Крягдже С. П. Психология формирования профессиональных интересов: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Вильнюс, 1982. 343 с.

20. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики: Что и как преподавать в современной школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 120 с.

21. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. Москва, 1990. 48 с.

22. Левитов Н. Д. Психология характера. Москва: Просвещение, 1969. 316 с.

23. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: дис. ... д-ра пед. наук / Минск, 1992. 540 с.

24. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2-х томах. Т. 1. Москва: Педагогика, 1983. 391 с.

25. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. Москва: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

26. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии. *Психол. ж.* 1981. Т. 2. № 5. С. 6.

27. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. 444 с.

28. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург:

Питер Ком, 1999. 204 с.

29. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва: Педагогика, 1986.

30. Мерлин В. С. Очерк психологии личности. Пермь: Книжное изд-во, 1959. 173 с.

31. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 140 с.

32. Навчальні програми: педагогіка школи, історія педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, педагогічна практика / М. І. Сметанський, В. І. Шахов, В. М. Галузяк, І. Л. Холковська, О. В. Акімова, О. В. Столяренко, Н. Б. Хамська. Вінниця: Континент-Прим, 2004. 116 с.

33. Неймарк М. С. Изучение направленности подростка. Материалы XXIII международного психологического конгресса «*Формирование личности в коллективе*». Москва: Изд-во МГУ. 1966. С. 302–329.

34. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 480 с.

35. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2004. 256 с.

36. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.

37. Педагогічні технології: теорія та практика: курс лекцій: навчальний посібник / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полт. держ. пед. ун-т. ім. В. Г. Короленка. Полтава, АСМІ: 2004. 180 с.

38. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва: Наука, 1986. 225 с.

39. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи: Уклад. І. В. Козубовська, І. І. Мигович, В. В. Сагарда та ін. / заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. Ужгород: УжНУ, Видавництво «Мистецька лінія», 2001. 152 с.

40. Професійна освіта. Словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 380 с.

41. Професійні здібності учня / упоряд.: С. Максименко,

О. Главник, М. Левтик. Київ: Главник, 2004. 112 с.

42. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б. А. Федоришина. Киев.: Радянська школа, 1980. 160 с.

43. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 2-ге вид. Київ: Либідь, 2000. 558 с.

44. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: Кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 2000. 304 с.

45. Рогов Е. И. Психология человека. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 320 с.

46. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва: Изд-во Акад. Наук СССР, 1957. 328 с.

47. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1999. Т. 1. 398 с.

48. Сагайдак С. С. Мотивация деятельности. Минск: Ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 2001. 208 с.

49. Садыкова Л. Н. Система формирования положительного отношения студентов к будущей профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Душанбе, 1987. 176 с.

50. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва: издательский центр «Академия», 2002. 368 с.

51. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 304 с.

52. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / за ред. А. Й. Капської. Київ, 2000. 264 с.

53. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; за заг. ред.: І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.

54. Социальная педагогика. Курс лекций / под общей ред. М. А. Галагузовой. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.

55. Социальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш.

учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 272 с.

56. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. 576 с.

57. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы. 2-е изд., доп. и исправ. Москва: МГУ, 1984. 344 с.

58. Федоришин Б. А. Система профинформационной работы со старшеклассниками. Киев: Рад. школа, 1988. 176 с.

59. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога: учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва: Изд. центр «Академия», 2001. 208 с.

60. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 207 с.

61. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. Москва: Педагогика, 1971. 351 с.

62. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва: Просвещение, 1969. 317 с.

63. Якунин В. А. Педагогическая психология: учеб. пособие/ Европ. ин-т экспертов. Санкт-Петербург.: Изд-во Михайлова В. А.: Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.

64. A comparison of learning and motivation among high school students / Haynes Norris M. *Psychol. Schools*. 1990. Vol. 2. P. 163–171.

65. Anderson, Loren W. Increasing Teacher Effectivness. Paris.: Unesco. Intern. Inst. for Educatioal Planning, 1991. 133 p.

66. Fleishman E. A. Some new frontiers in personnel selection research. *Personnel Psychology*. 1998. Vol. 41. №4. P. 679–701.

67. Holland J. You and your carer. N.-Y.: Edition Psychological Assesment Resources, inc. 1994. 36 p.

68. Maslow A. The further reaches of human nature. Harmondsworth, 1976. 137 p.

69. Maslow A. Theory of human motivation. *Psychol. Rew*. 1943. № 50.

70. Research Perspectives on the Graduate Preparation of Teachers / Anita E. Woollfolk, editor. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. 1989. 220 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Багрій Вікторія Неофідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: vicbag@ukr.net

Бриндіков Юрій Леонідович – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: bryndik@i.ua

Голова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: nata_golova@ukr.net

Грбчак Ольга Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: olga-menuet@ukr.net

Джежик Ольга Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету.

e-mail: dzhezhik_olga@ukr.net

Кравчина Тетяна Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри романно-германських мов Хмельницького національного університету.

e-mail: tkravchyna@gmail.com

Москалюк Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: oksiv1405@gmail.com

Авторський колектив висловлює вдячність читачам та прийме відгуки й побажання за вказаними електронними адресами.

Наукове видання

**Теоретичні та методичні аспекти
соціальної діяльності**

Монографія