

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
ФОП 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.

Василенко О. М., Синюк Н. В., Овод Ю. В., Романовська Л. І., Фурдуй С. Б., Шеремет А. М., Якубова Л. А.
Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності:
монографія / відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська.
Хмельницький: Фоп Цюпак А.А., 2020. Т. 2. 336 с.

ISBN 958-617-513-621-8

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 958-617-513-621-8

© Автори статей, 2020

ЗМІСТ

Василенко Олена	РОЗДІЛ 1. ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ ЩОДО АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	5
	1.1. Теоретичні аспекти адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти	5
	1.2. Методичні аспекти адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти	23
Синюк Наталія	РОЗДІЛ 2. ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ, ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКЦІЙ	51
	2.1. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адикцій	51
	2.2. Методичні аспекти інтеграції теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери як складової готовності до профілактики адикцій	63
Овод Юлія	РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	90
	3.1. Теоретичні аспекти використання дистанційного навчання для підготовки майбутніх соціальних педагогів	90
	3.2. Методичні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами дистанційного навчання	109
Романовська Людмила	РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДИТЯЧИХ ТА МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ	134
	4.1. Теоретичні засади соціально-педагогічної підтримки дитячих та молодіжних громадських організацій	134

4.2. Методичні засади ефективного здійснення соціально-педагогічної підтримки дитячих та молодіжних громадських організацій в Україні	158
Фурдуй Світлана РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	182
5.1. Теоретичні засади проблеми соціального виховання у студентської молоді усвідомленого батьківства	182
5.2. Інтерактивні методики роботи соціальної служби закладу вищої освіти щодо формування у студентів цінностей усвідомленого батьківства	215
Шеремет Алла РОЗДІЛ 6. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З КЛІЄНТАМИ СОЦІАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ МАТЕРІ І ДИТИНИ	246
6.1. Теоретичний опис проблеми формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини	246
6.2. Методика реалізації умов формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини	262
Якубова Людмила РОЗДІЛ 7. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ПЕРШОГО КУРСУ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»	296
7.1. Теоретичний аналіз проблеми формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота»	296
7.2. Методика формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» шляхом опанування навчальної дисципліни «Вступ до фаху»	317
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	335

РОЗДІЛ 1. ДІЯЛЬНІСТЬ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ ЩОДО АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Олена Василенко

У розділі на основі теоретичного аналізу сучасних підходів до вирішення проблеми адаптації уточнено сутність поняття «адаптація молодших школярів з особливими потребами до шкільного навчання» в соціально-педагогічному контексті; виявлено існуючі проблеми входження дітей з особливими потребами в соціокультурне та загальноосвітнє середовище; проаналізовано основні напрямки роботи спеціалістів соціально-психологічних служб закладів середньої освіти з учнями з особливими потребами. Авторкою розроблено та обґрунтовано соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання у закладі середньої освіти, а саме: створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами; формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими потребами з оточенням (у класі, в сім'ї); надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, в яких виховуються діти з особливими потребами.

1.1. Теоретичні аспекти адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти

Сучасне життя вимагає від людей більшої самостійності, гнучкості, активності, стійкості до стресу, уміння адаптуватися до нових, іноді непередбачуваних ситуацій. Тому важливого значення набувають проблеми адаптації людей до соціальних умов їхнього життя. При цьому першочергового вирішення потребує проблема адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами в закладах освіти, оскільки їхнє життя залежить від впливу багатьох соціальних факторів: житлових умов, охорони здоров'я та соціального захисту в державі, підготовки висококваліфікованих фахівців закладів початкової, середньої

та вищої освіти (вихователів, вчителів, психологів, соціальних педагогів, логопедів та інших спеціалістів) до роботи з ними.

Зауважимо, що термін «адаптація» з'явився наприкінці XVIII ст. Уведення його в науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Ауберга, який використав цей термін для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору (або слуху), що виражається в підвищенні чи зниженні чутливості у відповідь на дію адекватного подразника [33, с. 93].

Адаптація як природна властивість людини має багатофункціональний характер. По-перше, вона є необхідною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою і соціальним середовищем. По-друге, адаптація сприяє розвитку людини і вдосконаленню навколишнього середовища. По-третє, через адаптацію формується соціальна сутність людини. По-четверте, вона є необхідною в разі оволодіння людиною будь-яким з існуючих видів діяльності. У сукупності це дає підставу вбачати в адаптації одну з основоположних, сутнісних ознак людини, розглядати її як основну умову та механізм людської життєдіяльності [45, с. 49].

У наукових дослідженнях адаптація розглядається як процес, прояв і результат. Адаптація як процес є активним пристосуванням людини до різних умов середовища (наприклад, дитячий садок, клас, група, бригада на виробництві тощо). Адаптація як прояв характеризує типову поведінку, відносини і результативність діяльності людини в умовах середовища як віддзеркалення її пристосування до нього. Адаптація як результат є свідченням того, наскільки дитина пристосована до середовища, наскільки її поведінка, відносини і результативність діяльності відповідають віку, соціальним нормам і правилам, прийнятим у соціумі [48].

Дослідники проблеми адаптації переконані, що «... адаптованість як показник успішності цього процесу, є універсальною формою аналізу й усвідомлення особою своєї єдності із соціумом, середовищем, довкіллям. Це природний механізм формування і творення знань, умінь, норм, цінностей

та приведення їх у нову за функціями, будовою та змістом діяльність» [36, с. 26].

Аналіз літературних джерел з цієї проблеми свідчить, що адаптація людини є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки людини: біологічного, психологічного та соціального при провідній, визначальній ролі останнього.

У сучасних наукових дослідженнях проблеми адаптації розглядаються в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному, соціальному, педагогічному, соціально-педагогічному. Так, у біології під цим поняттям розуміють стійкість організму до перепадів температури, до нестачі кисню, змін тиску й інших несприятливих впливів середовища.

У психології це поняття широко використовують у тих концепціях, які трактують взаємодію індивіда та його оточення як процеси гомеостатичної рівноваги [41, с. 10]. Ним характеризують динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду. Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі організм – середовище виникають значні зміни, що забезпечують формування нового гомеостатичного стану, який дає змогу досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій [1, с. 3]. Психологічна адаптація людини – це пристосування органів чуття до особливостей стимулів, які діють на них з метою їх кращого сприйняття і запобігання надмірному навантаженню на рецептори [45, с. 52].

У контексті психологічної адаптації людини вирішальну роль відіграє активність особи, яка виступає як єдність процесів засвоєння правил середовища й перетворення середовища. Можливості та характер адаптивного процесу детермінуються чинниками суб'єктивного порядку, пов'язаними з характеристиками адаптанта, та об'єктивного, пов'язаними з характеристиками соціального середовища. Важливим є

узгодження самооцінки, рівня прагнень і можливостей суб'єкта з реальністю [41].

В енциклопедичному словнику соціальна адаптація трактується як «... пристосування особи до умов соціального середовища й залежить від мети, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів індивіда; від того, наскільки індивід сприймає адекватно себе і свої соціальні зв'язки» [41, с. 10-11]. Соціальна адаптація особистості проявляється у трьох різних формах: акомодатії, конформізму і асиміляції. У свою чергу, акомодатія означає, що особа повністю підпорядковується вимогам середовища без їхнього свідомого аналізу, а конформізм проявляється у вимушеному підпорядкуванні людини вимогам середовища. На відміну від цих двох форм адаптації, асиміляція – це свідоме прийняття особистістю тих норм і цінностей, які існують у певному середовищі [41].

С. Гончаренко стверджував, що соціальна адаптація особистості є нічим іншим як соціальним пристосуванням, що проявляється у гармонійному задоволенні людиною своїх потреб та створенні умов для щасливого життя в суспільстві. Успішному процесу соціальної адаптації особистості сприяють, перш за все, її приналежність до певної соціальної групи, а також її вихованість, самостійність, відповідальність та кмітливість [13].

Дослідниця І. Холковська розглядала соціальну адаптацію людини як активне пристосування її до соціального середовища, що сприяє створенню умов для самореалізації, засвоєнню норм і цінностей суспільства. Показником успішної соціальної адаптації, як вважає науковець, є задоволення людиною середовищем, активність самопрояву і набуття відповідного досвіду [48, с. 50].

Аналіз соціального аспекту адаптації неможливий без розгляду педагогічного, який науковці визначають як «... пристосування до системи освіти, навчання і виховання, що формують систему ціннісних орієнтацій індивіда» [45, с. 51].

Значимо, що в соціально-педагогічному значенні людське суспільство, в якому відбувається адаптація індивіда, розглядається як адаптивно-адаптуюча система, що володіє

здатністю не тільки адаптуватися до тих чи інших змін під впливом внутрішніх і зовнішніх умов, але й здійснювати пристосування людини до соціуму через систему соціальних інститутів, механізмів і носіїв соціальної адаптації. При цьому соціально-педагогічна діяльність виступає найважливішим адаптуючим фактором [4, с. 22].

У науковій літературі є декілька визначень адаптації, аналіз яких дає комплексне уявлення про природу цього процесу. Зокрема, Д. Андрєєва визначала адаптацію як процес вироблення якомога більш оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, тобто приведення її в певних умовах часу і місця до такого стану, коли вся енергія, всі фізичні і духовні сили дитини спрямовані й розподіляються на виконання її основних завдань [2, с. 13].

М. Лукашевич та І. Мигович розглядали адаптацію як діяльність, що спричинена змінами у взаємодії людини з навколишнім середовищем і пов'язана з оптимізацією цієї взаємодії за допомогою виконуваної на основі оцінювання характеру змін корекції поведінки людини та навколишнього середовища. Адаптація є елементом механізму соціалізації, що відбувається як сукупність адаптацій до різноманітних життєвих ситуацій, під час яких нагромаджується соціальний досвід, засвоюються норми та цінності. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід, полегшує подальшу адаптацію людини [22, с. 19].

М. Заброцький з цього приводу наводив у своїх дослідженнях відому концепцію А. Петровського, згідно з якою взаємодія особистості з групою відбувається у три фази: адаптація, індивідуалізація та інтеграція. Перша фаза – адаптація – це період активного засвоєння особистістю чинних у групі норм і опанування відповідних форм та засобів діяльності. Друга фаза – індивідуалізація – зумовлена розвитком суперечності між досягнутим результатом адаптації (індивід став «таким, як усі» у групі) і незадоволеною потребою в максимальній персоналізації. Третя фаза – інтеграція – визначається суперечностями, що виникають між прагненням (успадкованим з попереднього етапу) індивіда бути

ідеально прийнятим іншими членами групи зі своїми особливостями і значущими відмінностями, з одного боку, і готовністю учасників групи прийняти, підтримати і культивувати лише ті індивідуальні особливості, які їм імпонують, відповідають груповим цінностям, стандартам, способам спільної діяльності тощо – з іншого [17, с. 43-44].

У проблемі, що досліджується, поділяємо думку В. Сорочинської, яка визначає адаптацію як «... компонент дієвого ставлення до світу, головна функція якого полягає в оволодінні відносно стабільними умовами і обставинами власного існування» та виділяє з цього приводу три різновиди адаптаційних процесів: адаптованість, неадаптованість і дезадаптованість» [37, с. 27].

У теоретико-методологічному плані для нас важливе значення має те, як дослідники оцінюють зв'язок, співвідношення, залежність, понятійні межі процесів адаптації та соціалізації особистості. Більшість учених одностайні в одному: процеси соціалізації та адаптації, безсумнівно, взаємопов'язані, впливають певним чином один на одного і перебувають у певних співвідношеннях. Так, у науковій літературі існують думки щодо адаптації як складової, елемента соціалізації особистості, що здебільшого зустрічається у працях західних соціологів [42, с. 107].

Цікавим є розуміння адаптації як поняття, ширшого від соціалізації. Такі міркування властиві, насамперед, тим дослідникам, які розглядають це явище як сутність та субстанцію життя, яка на рівні адаптації людини здійснюється за допомогою двох програм спадковості: біологічної та соціальної. Прихильники такої думки вважають, що вона є глибшим соціальним процесом, ніж соціалізація, яка є формою адаптації, її частиною [42, с. 107].

Вітчизняна психолого-педагогічна наука виділяє три напрями у розробці проблеми соціалізації особистості: соціально-філософський, соціально-психологічний та соціально-педагогічний [38, с. 26]. Соціально-філософський напрям, який представлений у працях С. Батеніна, В. Москаленко, П. Паригіна, А. Харчева та інших розглядає

проблеми збереження й стабілізації суспільних відносин при їх засвоєнні, а також активний комунікативний вплив на формування автентичного соціального «я» [38].

Соціально-психологічні аспекти соціалізації, які розглядаються в роботах Г. Андрєєвої, М. Лукашевича, А. Петровського та інших стосуються здебільшого питань засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, активного перетворення ним середовища [3; 23; 31; 30].

Третій напрям – соціально-педагогічний, представниками якого є Ю. Василькова, І. Зверєва, А. Мудрик, С. Савченко охоплює питання цілеспрямованого впливу соціуму на особистість, різноманітності взаємодії особистості і колективу із соціальним середовищем, регуляції механізмів цієї взаємодії, відтворення досвіду попередніх поколінь у процесі саморозвитку особистості тощо [74; 38; 28; 29; 35].

На сучасному етапі розвитку особливість соціальнопедагогічних досліджень полягає у розгляді соціалізації як процесу, що відображує хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі і в цьому випадку соціалізація являє собою надзвичайно складний та багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, направленість яких визначається конкретною соціальною ситуацією [38, с. 26].

Специфіка соціально-педагогічного підходу до вивчення процесів соціалізації виявляється також у тому, що в цьому разі виникає адаптаційний аспект. Тому Б. Вульфів розглядав соціалізацію як процес соціальної адаптації людини, реалізації здатності до побутового (фізичного), морального, соціального виживання в наявних, очікуваних або непередбачуваних обставинах, готовність обрати правильні способи існування, зберігаючи свою активну позицію [38, с. 27].

З огляду на це зауважимо, що адаптаційні процеси проявляються в трьох формах, які характеризуються різним співвідношенням стихійних і свідомих пристосувальних механізмів:

Перша форма – переважно стихійне протікання адаптаційних процесів, яке проявляється в незадоволеності

людини умовами її самореалізації без достатнього усвідомлення шляхів виходу з існуючого становища. У цьому випадку завершенням процесу адаптації найчастіше є відмова (повна або часткова) від суспільно-корисної діяльності, переміщення центру активності особистості у сферу дозвілля або самореалізація людини в альтернативних групах, що не входять у соціальну структуру суспільства. В сучасних умовах це знаходить вираження в переорієнтації людини на саму себе: усілякі оздоровлювальні системи, нетрадиційні способи психологічної та фізіологічної самореалізації, розвиток «екстрасенсорних» здібностей, прагнення до містичних і окультичних переживань та ін.

Друга форма адаптації характеризується приблизно однаковим співвідношенням стихійних і свідомих елементів, проявляється в конструюванні ідеальних моделей уявлюваної діяльності без реального їхнього втілення. Результат цієї форми адаптації особистості – створення різних соціальних утопій і їхня пропаганда.

Третя форма адаптаційних процесів пов'язана з перевагою свідомих елементів і виражається у формуванні життєвих планів особистості, цілеспрямованої життєдіяльності. За інших однакових умов ця форма адаптації найбільшою мірою сприяє дійсній самореалізації особистості та її перетворенню в суб'єкт суспільного розвитку [45, с. 54].

З урахуванням зазначених і багатьох інших напрямів у вивченні адаптаційних процесів існують визначення, що характеризують різні аспекти цього явища. Разом з тим необхідно відзначити, що залишаються недостатньо дослідженими проблеми адаптації в закладах середньої освіти учнів з особливими потребами, що зумовлює необхідність розгляду поняття «діти з особливими потребами» (або «діти з обмеженими можливостями», «діти з вадами розвитку», «неповносправні діти», «діти з функціональними обмеженнями», «діти-інваліди», «діти зі спеціальними потребами», «діти з вадами психофізичного розвитку» як синоніми цього поняття).

В українській мові до кінця XVIII ст. людина з вадою розвитку тлумачилась як каліка, калька, хромець, слепець

(давньоруською). На початку XVIII ст. у слов'янських мовах починає вживатися слово «інвалід», яке за походженням – безсилий, слабкий, важко поранений, – прийшло в українську і російську мови з французької і до кінця XIX ст. вживалося в значенні «... той, хто відслужив, заслужений воїн, який непристосований до служби через каліцтво, поранення, старість» [6, с. 87].

Загалом до сьогодні в Україні немає єдиного терміна стосовно осіб, що мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. Так, у спеціальній літературі вживаються поняття: інваліди; люди з обмеженими можливостями; неповносправні; особи з обмеженою дієздатністю; люди з особливими потребами; люди з обмеженнями; особи з вадами психофізичного розвитку.

У законодавчих документах, як правило, домінує термін «інвалід». Інвалід – особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, зумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність соціального захисту. Інвалідність – це обмеження в можливостях, зумовлені фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою в суспільство і брати участь в житті сім'ї та держави на тих же умовах, що й інші його члени [6, с. 87]. Поняття «інвалід» та «інвалідність» є складними (як за структурою, так і за змістом) феноменами людського буття. Загальна вживаність і вдавана простота цих понять не визначають їх глибинного розуміння. Про це свідчать неоднозначність трактувань і поверхове розуміння сутності соціумом, самими інвалідами, навіть державними інституціями [15, с. 11].

Протягом останнього часу суспільство відмовляється від використання в побуті терміна «інвалід», який під впливом сформованої традиції несе в собі дискримінаційну ідею, відображає ставлення суспільства до інвалідів як до соціально непридатної категорії. Прагнучи змінити цю негативну традицію, в суспільстві все частіше використовують поняття

«особа з обмеженими можливостями» або «людина з особливими потребами» [47].

У науковій літературі людина з обмеженими можливостями розглядається як особа, яка не здатна виконувати певні обов'язки або функції внаслідок особливого фізичного, психічного стану чи недуги, а людина з особливими потребами – особа, яка внаслідок порушення здоров'я потребує спеціальних умов для організації сімейного та соціального оточення і самореалізації [39].

Зауважимо, що поняття «діти з особливими потребами» ще не повністю досліджене і висвітлене у сучасній науковій літературі. Це зумовлено тим, що вивчення різних аспектів соціальної роботи з інвалідами розпочалося відносно недавно. Так, у наукових джерелах стосовно дітей з вадами розвитку використовують терміни «аномальні діти», «діти-інваліди», «діти з труднощами у навчанні», «діти зі спеціальними потребами», «діти з функціональними обмеженнями». Зарубіжні спеціалісти наголошують на тому, що віднесення дітей з вадами розвитку до маргінальних груп починається з термінології, яка «навіщує ярлики» і вже лише цим створює негативні соціальні установки щодо них, особливо щодо психічно хворих [40, с. 66]. Використаний термін «діти з особливими потребами» вважаємо найприйнятнішим, тому що він відображає соціальний аспект проблеми (а не медичний чи юридичний) і гуманістичний підхід до соціально-педагогічної роботи.

До категорії учнів з особливими потребами відносимо дітей з сенсорними порушеннями (вадами слуху, зору), а також з вадами у розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери (ранній дитячий аутизм, гіперактивність), опорно-рухового апарату та дітей з інтелектуальними порушеннями (розумова відсталість з мінімальними поведінковими порушеннями та без них).

У проблемі, що розглядається, вважаємо за необхідне зосередити увагу на питаннях адаптації до навчання дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку. З огляду на це, важливим є визначення терміну «шкільна адаптація», який став використовуватися для опису різних проблем і труднощів,

що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптованості повинно бути спрямоване на усунення причин, що її викликають [1, с. 3].

Також у науці існує протилежне поняття «шкільна дезадаптація» – утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку [32, с. 26]. Доречно зазначити, що термін «дезадаптація» означає порушення окремих взаємозв'язків, які базуються на певних взаємодіях людини із середовищем, що мають конструктивний характер, розвиваються й ускладнюються упродовж онтогенезу людини [43, с. 19].

Проблеми дезадаптації молодших школярів розглядають у своїх працях такі науковці, як: Л. Баженова, Ю. Василькова, О. Завгородня, О. Коструба, Н. Коцур, А. Гончарова-Чагор, В. Левенець, Р. Овчарова, О. Плескач, Т. Пушкарьова, І. Рудніцька, О. Якимчук та ін.

А. Гончарова-Чагор наголошувала на тому, що дезадаптація дитини у школі виявляється у неадекватному ставленні її до шкільного середовища, а також у підвищеному рівні тривожності, конфліктності в стосунках, наявності психосоматичних захворювань, порушень у навчанні й поведінці [12].

О. Коструба стверджувала, що навчальна дезадаптація виявляє себе в інтелектуальних порушеннях – труднощі при оволодінні навчальною діяльністю, а соціально-психологічна дезадаптація, як правило, проявляється у порушеннях особистісного характеру – труднощі у спілкуванні та взаємодії з оточенням [21].

Л. Баженова визначала шкільну дезадаптацію як утворення «збоїв» в особистісному розвитку дитини, наявність психогенних захворювань і реакцій, порушень поведінки й навчання [5].

У досліджуваній проблемі привертають увагу міркування О. Якимчук щодо шкільної дезадаптації, яка стверджувала, що

дезадаптацію дитини в школі характеризують такі прояви: втрата дитиною початкової мотивації, низька успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями, однолітками, схильність до асоціальної поведінки, низьке самооцінювання, домінування негативного емоційного напруження [50].

В останні роки саме в педагогіці широко досліджуються проблеми шкільної адаптації та дезадаптації. Хоча окремі питання цієї проблеми певним чином висвітлені в наукових дослідженнях, але на сьогодні ще немає чіткого системного підходу до організації складного процесу адаптації учнів молодшого шкільного віку в закладах середньої освіти в соціально-педагогічному значенні. Особливо це стосується молодших школярів з особливими потребами.

Поява в житті суспільства системи загальної обов'язкової середньої освіти зумовила виділення особливого періоду в розвитку дитини – молодшого шкільного віку. Так, О. Савченко зазначала, що цей період є перехідним, в якому проявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра. Цей вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно помітити й підтримувати. Це – час, коли закладаються та розвиваються основи багатьох психічних якостей [34, с. 84]. У дітей семи-десяти років основні властивості нервової системи за своїми характеристиками наближуються до властивостей нервової системи дорослих, хоч самі по собі ці характеристики ще не дуже стійкі. У цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність поведінки, рефлексія та формування внутрішнього плану. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями [10].

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури свідчить, що важливими в процесі адаптації дітей до шкільного навчання є їхня готовність до цього навчання, яка полягає у сформованості в них пізнавальної, інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер, комунікативних

навичок тощо. Як стверджував відомий педагог О. Савченко, можливості освоєння молодшим школярем шкільного середовища полягають у розширенні ступеня свободи і самостійності у виборі цінностей, у поглибленні свідомого у власній активності, в характері занурення у світ соціальних відносин [34].

Шкільне навчання сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, вимагаючи від них усвідомлення і виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя тощо [16]. Але в психолого-педагогічній літературі семирічний вік визначається як один із кризових періодів онтогенезу. Вікові кризи – досить поширене явище, і якщо вони протікають у межах нормального розвитку, то не становлять жодної загрози для особистості дитини, її психічного здоров'я. Однак за несприятливих умов ці кризи можуть спричинити виникнення різноманітних відхилень у розвитку, особистісних порушень [19].

У сім-вісім років діти усвідомлюють, що в них є фізичний дефект, і це може специфічно проявлятися як в їхній поведінці, так і в стосунках з оточенням [8]. Перед семирічною дитиною із певними порушеннями розвитку постає безліч нових проблем, які вона не завжди спроможна самостійно вирішити, виробити в себе механізми подолання труднощів, адекватні для нової ситуації. Дитина має швидко адаптуватися до нових умов, видів діяльності, соціального оточення, соціальних ролей. Якщо це їй не вдається, – стверджувала Л. Солнцева, – у неї виникає психоемоційна напруга, що може негативно впливати на становлення психічної системи й особистості в цілому. Це призводить до формування в дитини психічних комплексів, що заважають створенню системи компенсації недостатності розвитку [19, с. 19]. Шкільна дезадаптація може бути результатом нерозв'язаних завдань розвитку, наслідком постійних невдач і конфліктів у міжособистісних стосунках, фрустрації актуальних потреб дитини [19].

Особливо гостро ця проблема постає перед дітьми з особливими потребами, адже для такої категорії дітей характерний ряд особистісних проблем, зумовлених деформуючим впливом захворювань (низький рівень самооцінки, підвищена тривожність, вразливість, сором'язливість, занижена самооцінка, швидка втомлюваність, неадекватність взаємин з дорослими та здоровими дітьми тощо). Все це зумовлює формування у них під час навчання в закладі середньої освіти як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних конфліктів.

Зазначимо, що у спеціальній психолого-педагогічній літературі ця категорія дітей досліджувалась вченими на різних рівнях: психологічному (Б. Братусь, В. Татенко, В. Гульдан), педагогічному (І. Мягков, В. Татенко), соціологічному (О. Мешалкін, В. Федоренко, Р. Онуфрієва), клінічному (Г. Сухарьова, О. Лічко, В. Ковальов), соціально-гігієнічному (З. Болотова, В. Кузнецов, В. Рязанцев).

Вагомий внесок в розробку методик для дослідження розумового розвитку дітей дошкільного та шкільного віку з метою диференціації властивих їм відхилень зробили українські вчені-дефектологи Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко [26].

Загалом, проблему впливу фізичних вад на розвиток особистості розглядали Л. Виготський (про формування вторинного дефекту в тому випадку, коли соціальне оточення не компенсує психофізіологічного порушення розвитку, а навпаки, детермінує його) та Б. Зейгарник (патопсихологічні зміни особистості внаслідок хвороби та особливості діагностики цих змін) [39, с. 6].

Відстоюючи необхідність включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в середовище звичайних дітей, Д. Зайцев наводив міркування Л. Виготського, який писав, що: «... надзвичайно важливо з психологічного погляду не замикати аномальних дітей в особливі групи, але по можливості ширше практикувати їх спілкування з рештою дітей», і далі: «... глибоко антипедагогічне те правило, згідно з яким ми, з метою зручності, підбираємо однорідні колективи

розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми йдемо не тільки проти природної тенденції в розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо розумово відсталу дитину колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, які стоять вище за неї, погіршуємо, а не полегшуємо найближчу причину, яка спричиняє недорозвиненість її вищих функцій» [18, с. 24].

Л. Виготський вважав, що соціальне середовище відіграє значну роль у формуванні та розвитку дітей з вадами здоров'я, в якому особлива увага повинна бути приділена спілкуванню і співробітництву. Вчений зазначав, що тільки у процесі суспільного життя потреби людини розвинулись і сформувались, а це підтверджує думку про те, що вищі психічні функції, за своїм походженням, є соціальними [11].

Особливе значення для поглибленого вивчення і вирішення проблеми адаптації мають праці зарубіжних психологів, в яких значна увага приділяється зв'язку особистісних порушень у дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці [52; 51; 53].

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема адаптації учнів з особливими потребами до умов шкільного навчання вимагає системного підходу до її розв'язання. Значною мірою це зумовлено тим, що вона займає істотне місце в змісті навчально-виховної роботи і певною мірою пояснюється тим, що адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності.

Деякою мірою питання адаптації дітей та молоді з особливими потребами до умов середовища їхньої життєдіяльності висвітлені в дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців: О. Безпалько, Н. Грабовенко, В. Ляшенка, І. Матющенко, Н. Мирошніченко, В. Тесленка, М. Тютюнник, М. Чайковського, Ю. Чернецької та ін.

У своїй дисертаційній роботі В. Ляшенко зазначав, що вирішення проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в першу чергу повинно йти не стільки шляхом усунення інвалідизуючого захворювання, скільки через виконання довгострокових програм по формуванню життєвої

компетентності через заходи соціальної адаптації [24, с. 58]. Проте автор пропонував формувати життєву компетентність дітей-інвалідів не в закладах освіти, а в центрах ранньої соціальної реабілітації, що передбачає, в свою чергу, створення в центрах реабілітаційного середовища (матеріально-побутові, предметно-просторові, соціосімейні, навчально-виховні форми); залучення дітей-інвалідів до найважливіших сфер життєдіяльності (спілкування з дорослими та однолітками, харчування, самовідчуття, відпочинку, навчання, праці, творчості та ін.); використання комплексу методів педагогічного впливу (у груповій кімнаті центру, в кабінетах поглибленої корекції, під час переходів); надання психолого-педагогічної допомоги батькам та здійснення професійної підготовки вчителів-реабілітологів [24, с. 7].

Науковець В. Тесленко у своїй докторській дисертації доводив, що сучасні процеси реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями можуть бути предметом не тільки спеціальної педагогіки, але й соціально-педагогічного дослідження, та набувають міждисциплінарного характеру. Автор змістовно обґрунтував суттєві характеристики соціально-педагогічної підтримки як особливого виду соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем дитини з метою реалізації її прав на повноцінний розвиток і ґрунтується на індивідуально орієнтованій допомозі та співробітництві в її життєвому самовизначенні [44, с. 13].

О. Безпалько стверджувала, що успішний соціальний розвиток суспільства в умовах сьогодення потребує зосередження уваги на вирішенні проблем забезпечення соціальних гарантій і соціального захисту дітей та учнівської молоді, створенні умов для їх адаптації в соціальному середовищі: сім'ї, шкільному колективі, територіальній громаді. Авторка наполягала на тому, що ці завдання можуть бути успішно вирішені лише за умови організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: створення дієвих та ефективних у своїй діяльності соціальних служб, активної участі в соціально-

педагогічній роботі фахівців соціальної сфери та власне користувачів соціальних послуг [7].

Н. Мирошніченко зазначала, що у нашому суспільстві існує суперечність між необхідністю подолання соціальної ізоляції дітей та молоді з функціональними обмеженнями та відсутністю відповідних психологічних і соціально-педагогічних умов, необхідних для їхньої життєдіяльності: створення системи забезпечення, яка б сприяла ефективному соціальному інтегруванню цієї категорії осіб [27].

Ю. Чернецька стверджувала, що на сучасному етапі відсутні дисертаційні дослідження, присвячені обґрунтуванню умов адаптації соматично хворих старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах (далі – ЗСШ), що значною мірою знижує ефективність застосування технологій адаптації вихованців ЗСШ та сприяє виникненню різноманітних труднощів в їх адаптації до умов ЗСШ: появі внутрішнього стану тривожності, неадекватної самооцінки, неузгодженості стосунків з оточуючим середовищем, порушень в соціально-психологічній сфері. Авторка зауважувала, що усі ці фактори сприяють виникненню суперечності між необхідністю інтеграції хронічно соматично хворих дітей в соціум і обмеженням такої можливості через їхню недостатню соціокультурну конкурентоспроможність. У своїй роботі Ю. Чернецька доводила, що однією з головних умов успішної адаптації старших підлітків до загальноосвітніх санаторних шкіл інтернатів є надання їм індивідуалізованої соціально-педагогічної допомоги у процесі їхньої адаптації на основі інтеграції зусиль медико-психолого-педагогічного персоналу і батьків [49].

Дещо по-іншому проблеми соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими потребами розкрила у своєму дисертаційному дослідженні Н. Грабовенко, яка розглянула їх скрізь призму соціально-педагогічної роботи з сім'єю, яка виховує таку дитину. Метою такої діяльності є створення в родині позитивного психологічного клімату для догляду, спілкування і навчання дитини з обмеженими можливостями, набуття членами сім'ї знань і навичок щодо виховання такої

дитини і продуктивної адаптації до її особливостей, для запобігання труднощів, які здатні погіршити процес соціалізації такої дитини та соціальної інтеграції самої сім'ї. Авторка вважала, що усе це обумовлює необхідність проведення в нашому суспільстві досліджень щодо створення спеціальної моделі соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з обмеженим фізичними можливостями в умовах реабілітаційних центрів. Проте авторка не розглянула питання розробки такої моделі на базі закладів середньої освіти, що значно збагатило б досвід соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами, в умовах цих закладів [14].

І. Матющенко доводила, що вирішення проблеми соціально-психологічної адаптації розумово відсталих учнів спеціальних освітніх закладів передбачає проведення спеціально організованого педагогічного впливу, спрямованого на становлення в учнів найсуттєвіших передумов цього процесу – розвитку у них адаптаційних можливостей, необхідних для успішного пристосування до умов життєдіяльності у групі [25]. Авторка також зауважувала, що підвищення ефективності підготовки розумово відсталих старшокласників до соціально-психологічної адаптації можливе шляхом визначення психолого-педагогічних умов цього процесу. В основі цих умов покладені вимоги до спеціальної організації педагогічного впливу на учнів допоміжної школи, виходячи з суті соціально-психологічної адаптації школярів та основних напрямків роботи з її оптимізації (покращення міжособистісних стосунків, послаблення нейротичних проявів як показників дезадаптованості, розвиток здатності до емпатії як механізму соціально-психологічної адаптації, сприяння самовизначенню та ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом) [25].

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу міркування М. Тютюнник щодо процесу соціально-педагогічної реабілітації дітей у спеціальних дошкільних закладах. Авторка стверджувала, що незважаючи на зростання кількості дітей дошкільного віку з вадами фізичного розвитку, на різних етапах організації педагогічного процесу в загальних та

спеціальних закладах ще зберігаються традиційні підходи, неадекватні, застарілі установки, які виявляються лише у забезпеченні матеріальної бази цих закладів і відповідного медичного обслуговування дітей. Внаслідок цього потреби дітей з обмеженими можливостями в соціально-педагогічній реабілітації вступають у протиріччя із застарілими формами її організації, що перешкоджає подальшій соціальній адаптації дітей. У своїй дисертаційній роботі М. Тютюнник змістовно обґрунтувала ефективність використання творчих ігор-комплексів природничого змісту в процесі соціально-педагогічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з вадами фізичного розвитку [46].

Здійснений аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, що стосуються означеної проблеми, дав змогу зробити висновок, що адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти в соціально-педагогічному контексті визначається як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя та система педагогічних заходів, спрямованих на подолання проблем, які виникають у конкретної особистості чи групи (дітей з особливими потребами) на певних етапах її (їх) соціального становлення.

1. 2. Методичні аспекти адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти

Аналіз літературних джерел з проблеми адаптації дітей з особливими потребами до шкільного навчання переконав нас у тому, що це питання може бути вирішене шляхом розробки та обґрунтування наступних соціально-педагогічних умов:

- створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами;

- формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими потребами з оточенням (у класі, в сім'ї);

- надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, у яких виховуються діти з особливими потребами.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої і спільної роботи усіх спеціалістів, які працюють в закладі середньої освіти. Тому розглянемо ці умови більш детально.

Першою визначеною нами умовою є *створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами*, що залежить від узгодженої роботи усіх працівників закладу середньої освіти, при цьому вирішальна роль належить соціальному педагогу, який чітко окреслює основні напрямки впровадження даної умови та здійснює керівництво діяльністю шкільних фахівців щодо її реалізації.

Зазначимо, що основними *напрямами* реалізації цієї умови є:

- облаштування шкільних приміщень для дітей з особливими потребами;
- створення команди фахівців для забезпечення супроводу навчання школярів з особливими потребами.

Впровадження цієї умови у навчально-виховний процес закладів середньої освіти вимагає від усіх працівників цих закладів, а особливо від соціальних педагогів, всебічного оволодіння знаннями з особливостей психофізичного розвитку кожної категорії учнів, які прийшли навчатись в заклад, а також уміння *облаштувати шкільні приміщення* до потреб цих дітей. Тому адміністрації та команді спеціалістів школи, в якій навчатимуться діти з особливими потребами варто перевірити у класах наявність горизонтальних робочих поверхонь, наприклад, столів або парт, і вертикальних, наприклад, дошок, стін. Головними умовами їхньої придатності є легкість доступу для дітей і можливість самостійно користуватися ними.

Соціальні педагоги та психологи шкіл повинні запропонувати учителям, в класах яких, наприклад, навчатимуться діти з вадами зору, під час розміщення меблів враховувати стан зору таких дітей, тобто учителі мають слідкувати за тим, щоб розміри меблів та іншого обладнання відповідали зростові дітей. На початку та упродовж навчального року соціальні педагоги разом із психологами мають постійно проводити екскурсії школою для дітей з

особливими потребами для того, щоб вони могли запам'ятати місцезнаходження усіх приміщень, особливо тих, якими вони користуватимуться найчастіше (класів, роздягалень, їдальні тощо). У тому випадку, якщо місцезнаходження цих приміщень з певних причин змінювалось, то шкільні працівники ще кілька раз повинні пройти цей маршрут з дітьми.

Важливим у створенні сприятливого соціально-побутового середовища є забезпечення шкільними фахівцями, перш за все соціальними педагогами, *оптимального навчально-виховного довкілля*, що включає в себе наступні чинники: час, зручність, відволікання, рівень шуму, освітлення, обладнання та матеріали. Так, наприклад, чинник «час» передбачає, що вчителі, які працюють з дітьми з особливими потребами мають враховувати тривалість занять для цих дітей. У більшості випадків вони повинні додатково проводити коротке заняття після уроків, доповнюючи ним звичайний урок. Після того, як учні з особливими потребами навчатися впевненіше триматися на заняттях, тривалість останніх має збільшуватися, а потреба в додаткових уроках зникати.

Зручність полягає у тому, що на фахівців школи покладається обов'язок визначити те, в яких умовах діти з особливими потребами почувають себе зручніше, тобто чи дитині краще сидіти за партою, що стоїть посередині класу, чи в кінці класу, чи біля столу вчителя. Після того, як учень з особливими потребами набуде певного навчально-виховного досвіду в комфортному для нього середовищі, його поступово змінюють.

Чинник «*відволікання*» передбачає те, що команди шкільних спеціалістів під керівництвом соціальних педагогів необхідно постійно стежити за тим, наскільки відволікає дітей шкільне середовище. Деякі діти з особливими потребами почувають себе краще, коли вони сидять за партою в кутку кімнати, а інші, навпаки, люблять бути в центрі уваги. Тому вчителі, які працюють з такими дітьми, мають враховувати індивідуальні стилі навчання цих дітей та намагатися створювати для кожного з них сприятливе навчально-виховне середовище.

Наступний чинник «рівень шуму» полягає у тому, що дітям з особливими потребами важко сконцентруватися, коли їх відволікають інші звуки, тому під час занять учителі та інші фахівці, які працюють з такими дітьми, повинні садити їх біля себе. Деякі учні з особливими потребами важко сконцентрують свою увагу на завданні, коли сидять біля вікна або дверей. Тому їх треба садити в центральній зоні приміщень, де відбуваються заняття та постійно контролювати рівень шуму та реакцію на нього з боку таких дітей.

Останніми, але досить важливими, є такі чинники, як *освітлення та матеріали*. Діти з особливими потребами потребують нормального природного освітлення, яке позитивно впливає на стан їхньої нервової системи та зору. Тому штучне освітлення має бути досить м'яким і його інколи (при потребі) треба доповнювати місцевим освітленням, що допомагає дітям краще сконцентрувати свою увагу на навчальній діяльності. А вибір матеріалів для навчальних та позанавчальних занять повинен здійснюватися фахівцями шкіл відповідно до завдань діяльності, постійно урізноманітнюватися, щоб покращувався емоційно-психічний стан самих дітей.

Наступним напрямком реалізації першої визначеної нами умови адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти є *створення команди фахівців*, яка має забезпечити супровід у навчанні даної категорії дітей на основі детальної розробки індивідуальних програм розвитку для них. До цієї команди фахівців залучають спеціалістів з проблем розвитку дітей з особливими потребами, які можуть багато в чому допомогти соціальним педагогам. Учасниками команди шкільних фахівців можуть бути: логопеди, фізіотерапевти, психологи, корекційні педагоги, невропатологи, фахівці з лікувальної фізкультури та інші. Члени команди спільно працюють над оцінкою стану розвитку кожної дитини з особливими потребами та, на основі цього, розробляють індивідуальні програми роботи з нею. Ці програми фахівці реалізують не лише з самою дитиною, але й з її батьками.

Спеціалісти у взаємодії з батьками узгоджують питання залучення до команди фахівців інших спеціалістів, планування

та впровадження додаткових послуг, оцінювання результатів спільної діяльності, підвищення своєї кваліфікації. Обов'язки членів команди розподіляються рівномірно, щоб досягти найкращого результату. Склад команди фахівців залежить від особливостей порушень у розвитку самої дитини. За потреби залучають й інших членів родини та спеціалістів. Відповідальність за ефективність діяльності команди шкільних фахівців покладається на соціального педагога, який є, перш за все, членом команди, співпрацює з колегами, виступаючи при цьому партнером як батьків, так і дітей з особливими потребами. Він також володіє всебічною інформацією про те, якими ресурсами може користуватися команда в процесі своєї діяльності.

Основним завданням діяльності команди шкільних фахівців є розробка та застосування *індивідуальних програм розвитку для учнів з особливими потребами*, що зумовлено, по-перше, потребою розкриття потенційних можливостей цієї категорії дітей; по-друге, оволодінням знаннями, уміннями та навичками, які доступні їхнім індивідуальним можливостям.

Вважаємо, що обсяг таких програм має бути розрахований на 58 годин на рік. Всього – 180 занять по 20-30 хвилин, 5 разів на тиждень. Кожний вид діяльності має свої особливості його проведення, тому й вимагає детального розгляду специфіки роботи кожного фахівця: психолога, соціального педагога, класного керівника, медичного персоналу, логопеда.

Особливості роботи *соціального педагога* з дітьми з особливими потребами полягають в тому, щоб створити усі необхідні умови, які б сприяли внутрішньому комфорту дитини, досягненню нею своїх цілей, реалізацію різних типів поведінки та гнучку адаптацію в соціальному середовищі. Спеціаліст повинен допомогти дитині вивчити особисту позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчити спиратися на себе та свої можливості, тобто сформувати вміння самоактуалізуватись у подоланні життєвих труднощів і перешкод. Соціальний педагог має постійно працювати над корекцією самооцінки дитини з особливими потребами засобом фіксування її реальних успіхів, розкриття творчих здібностей, усвідомлення нею своєї рівноправності у

стосунках з іншими, а також навчати нормам поведінки, дисциплінованості, сміливості, активності, старанності та впевненості у собі.

З огляду на ці завдання, *соціальний педагог* один раз в тиждень повинен проводити індивідуальні розвивальні заняття для дітей з особливими потребами з навчання їх соціальним нормам поведінки і дисциплінованості за програмами «Сам удома», «Я сам», «Я серед інших» та проводив бесіди за темами: «Добре чи погано?», «У квартирі», «У дворі», «У селі», «Вулиця», «Транспорт», «У лісі» тощо. На цих заняттях соціальний педагог має розглядати разом з дитиною правила поводження з вогнем, з газовими приладами, з електроприладами, з небезпечними предметами, з ліками, а також правила поведінки на висоті, насамоті вдома, правила надання само- та взаємодопомоги тощо.

Важливим завданням діяльності *соціального педагога* є формування у дітей з особливими потребами навичок самообслуговування, що здійснюється за програмою «Особиста гігієна». На індивідуальних заняттях фахівець має навчити дітей правилам охорони здоров'я та вмінням дотримуватися гігієни рук, тіла, вух, очей та інших органів тіла. Цікавими і необхідними для учнів з особливими потребами є індивідуальні заняття соціального педагога з розвитку дрібної моторики рук і пізнавальної активності цих дітей, що здійснюються за допомогою проведення серії різноманітних розвивальних ігор: «шнурівочок», «пазлів-мозаїк», «розвивальних мозаїк», «навчальних мозаїк», виготовлення картинок з піску, виготовлення та розмальовування фігурок з картону.

Логопед повинен один раз в тиждень проводити індивідуальні заняття з діагностики, виправлення дефектів мовлення й порушень комунікативних навичок у дітей з вадами мовлення та слуху. Для цього він має проводити заняття з розвитку візуалізації мовлення: вправи з навчально-реабілітаційного комплексу «Видима мова», вправи на розвиток артикуляційного апарату, вправи на формування правильної вимови, групові вправи для дихання та ін.

Медичний персонал шкіл разом з учителями фізичної культури повинен проводити один раз в тиждень функціональні

заняття та ігри як засіб відвернення, зменшення або усунення фізичних, соціальних та емоційних порушень у дітей. У процесі роботи з молодшими школярами з особливими потребами медичні працівники мають допомогти передусім учителям фізичної культури працювати над їх фізичним розвитком, а також над поліпшенням соціальних та ігрових навичок цих дітей.

Основне завдання *шкільного психолога* полягає у здійсненні корекції негативних проявів поведінки дітей з особливими потребами: надмірна імпульсивність, тривожність, агресивність, дратівливість та ін. Для цього спеціаліст на своїх індивідуальних і групових заняттях має залучати дітей до участі в рольових іграх, де вони можуть поставити себе на місце іншої дитини, оцінити свою поведінку зі сторони. Психолог також має заохочувати дітей до розігрування театральних сцен, в яких персонажі потрапляють у різні життєві ситуації, та надавати школярам можливість обговорити поведінку та почуття героїв постановок. Метою занять психолога з дітьми з особливими потребами є формування в них уміння у прийнятній формі виражати свій гнів, володіти собою, співпереживати, співчувати та довіряти іншим.

Вчитель (класний керівник) при застосуванні індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими потребами, спираючись на власні знання та досвід, а також використовуючи сучасні ефективні педагогічні підходи, має збирати щоденно якнайбільше інформації про дітей з особливими потребами, проводити під час навчальних занять фізкультхвилинки, які виконуються як стоячи, так і сидячи за партами (ігри «Багатоніжки», «Слони», «Морські хвилі», «Ловимо комарів»). Педагог має пропонувати ігри, які допомагають дітям зняти зайве напруження («Година тиші і година «можна», «Слухай команду» та інші). Для формування в дітей з особливими потребами почуття емпатії, довіри до оточуючих учитель повинен залучати їх до участі в таких іграх, як: «Очі в очі», «Маленька примара», «Сопілочка», «Театр масок».

У процесі навчання, особливо спочатку, вчителям рекомендується дещо знижувати рівень вимогливості до

акуратності дітей з особливими потребами. Це дозволить сформувати в них почуття успіху і, як наслідок, підвищити пізнавальну мотивацію. Дітям з особливими потребами необхідно постійно одержувати задоволення від виконання завдань, у них повинна підвищуватися самооцінка. Крім цього, учителі мають враховувати й те, що таким дітям складніше переключатися з одного виду занять на інший, тому вони повинні домовлятися з дитиною заздалегідь, підготовлюючи її до зміни роду діяльності. У класі на спеціальному стенді педагог може відзначати деякі моменти розпорядку дня, черговість виконання завдань, правила поведінки. Ця інформація має бути подана не лише у вигляді слів, але й символів, малюнків, зрозумілих дітям.

Для того, щоб навчити дітей з особливими потребами дотримуватися чітко визначених правил та інструкцій, учителі, перед тим як дати нове завдання дітям, повинні просити саме дитину з особливими потребами «озвучити» правило його виконання, розповісти одноліткам, як і що треба зробити. А для більш ефективного результату ще до початку роботи педагоги повинні обговорити з дитиною, що вона сама собі хоче порадити для успішного виконання завдання.

Система заохочень для дітей з особливими потребами має бути досить гнучкою, але обов'язково послідовною. Тому вчителі, враховуючи особливості розвитку таких дітей і те, що більшість з них не вміють довго чекати, повинні використовувати заохочення, що носять моментальний характер і повторюються приблизно через 15-20 хвилин. Класним керівникам варто проводити після уроків індивідуальні бесіди з такими учнями та просити їх намалювати малюнки на тему «Коли я щасливий», «Я щасливий, я задоволений...», що дасть змогу їм дізнатися заздалегідь про те, що дітям подобається і що їм дуже не подобається. Вчителі можуть використовувати для цього різні прийоми для активізації спілкування: «Що ти про це думаєш?», «Який вихід із ситуації знайшов би ти?». Надалі це допоможе їм стимулювати дії дитини з особливими потребами.

Зауважимо, що формування вміння самостійно складати розвивальні програми та модифікувати їх є важливим

компонентом підготовки фахівців, оскільки універсальних програм не існує. Навчально-виховна робота за індивідуальною програмою будується не як просте тренування вмій і навичок, не як окремі вправи з удосконалення пізнавальної діяльності, а як цілісна свідомо діяльність (за можливістю – усвідомлена дитиною). При цьому зміни окремих психічних властивостей учня поєднуються з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких він знаходиться. Навчально-виховна діяльність носить випереджальний характер, тобто необхідно не тільки вправляти та вдосконалювати те, що досягнуто дитиною, а й активно формувати те, що повинно розвинути у найближчій перспективі. При цьому важлива роль належить узгодженості програм усіх спеціалістів, які працюють з дитиною.

Отже, можемо зробити висновок, що створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами передбачає облаштування шкільних приміщень для даної категорії дітей та створення команди фахівців для забезпечення супроводу навчання цієї категорії учнів. Тільки таким чином можливе досягнення значних результатів в адаптації дітей з особливими потребами в закладі середньої освіти.

Наступною визначеною нами умовою адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти є *формування продуктивних видів стосунків цих дітей з оточенням (у класі, в сім'ї)*. Необхідно зазначити, що для дитини з особливими потребами, яка прийшла навчатися у заклад середньої освіти, найважливішим є створення в ньому загальної атмосфери. Якщо до такої дитини колектив школи поставиться як до звичайного школяра (з певними особливими потребами), то таке ставлення передасться й її однокласникам. Діти надаватимуть їй посильну допомогу і вона зможе почуватися вільно, а ставлення однокласників до спеціальних умов та обладнання буде кращим і вони довше залишатимуться у гарному стані.

Аналіз літературних джерел та прикладних досліджень з проблеми адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти дозволив визначити наступні *напрямки* реалізації даної умови на практиці, а саме:

1) забезпечення соціальної взаємодії й дружби дітей з особливими потребами та їхніх однолітків;

2) налагодження співпраці учнів з особливими потребами з колективом фахівців закладу середньої освіти;

3) формування ефективних форм спілкування дітей з особливими потребами з членами їх сімей.

Вважаємо, що *забезпечення соціальної взаємодії й дружби дітей з особливими потребами та їхніх однолітків* передбачає, перш за все, попередження дезадаптації таких учнів у класному колективі. Для цього шкільні психологи, соціальні педагоги та учителі повинні проводити корекцію взаємин школярів з особливими потребами із здоровими однолітками на основі ознайомлення останніх з проблемами таких дітей для розуміння і співчуття, а не жалю, формуючи, таким чином, продуктивні види стосунків учнів з особливими потребами у класному колективі.

При цьому основне завдання *класоводів* полягає у створенні в класному колективі атмосфери доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння. Вирішення завдання оптимізації міжособистісних стосунків здорових учнів та учнів з особливими потребами вимагає врахування спеціалістами шкіл, особливо учителями тієї обставини, що всі діти бояться того, чого не розуміють. Тому заняття, які проводитимуть учителі із залученням соціальних педагогів, психологів шкіл, мають допомогти здоровим дітям усвідомити проблеми тих, хто відрізняється від інших своїми інтелектуальними даними чи фізичними можливостями. Важливо, щоб здорові школярі відчули усі проблеми й труднощі дітей з тими чи іншими порушеннями слуху, зору, опорно-рухової сфери. З цією метою *шкільні психологи* мають проводити заняття, на яких діти з нормальним розвитком можуть себе повсякчас ідентифікувати з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, і відчути усі перешкоди, з якими стикаються останні. Основна увага при цьому звертається на форми спільної діяльності, моделювання соціальних відносин, формування емпатії, співчуття і розуміння у здорових учнів. Заняття зі спеціалістами мають бути спрямовані на оптимізацію взаємостосунків між усіма учнями, незалежно від стану їх

здоров'я, соціальних чи інших відмінностей. А це вимагає, у свою чергу, спільної діяльності дітей, формування в них соціально схвалених почуттів і відповідної поведінки.

Зауважимо, що одним із важливих аспектів навчально-виховного процесу в умовах залучення є соціалізація учнів з особливими потребами, усвідомлена адаптація до оточуючої дійсності та поступова інтеграція їх у систему суспільних відносин. Тому незамінними мають бути заняття *соціального педагога* з проведення бесід з дітьми на теми: «Уроки доброти», «Почуття. Емоції», що формує у всіх дітей чітке розуміння таких життєво важливих понять, як: «вдячність», «радість», «співчуття», «доброта», «любов», «жадібність», «образа», «нудьга», «турбота», «провина» та ін.

Для того, щоб соціальна взаємодія й дружба дітей з особливими потребами з однолітками відбувалась ефективніше, соціальні педагоги та психологи шкіл повинні залучати цих дітей до участі в різноманітних конкурсах, круглих столах з обговорення книг, фільмів, мультфільмів, у проведенні Днів народжень. Крім цього, соціальні педагоги мають залучати цих учнів до активних ігор, екскурсій, пізнавальної діяльності, театралізованих видовищ, а також до участі у різноманітних спортивних заходах, проведенні шкільних свят із відвідуванням відповідних спеціалістів з дошкільних закладів, установ культури, спортивних організацій тощо.

Загальновідомо, що дітям з особливими потребами важко опанувати вміння самодопомоги та самообслуговування, оскільки ці процеси для них досить складні. З огляду на це, *соціальний педагог* має допомагати класоводу навчати дітей з особливими потребами елементарним навичкам самообслуговування та індивідуальної гігієни. При цьому фахівець повинен враховувати і те, що учні з особливими потребами навчаються набагато краще у взаємодії з іншими дітьми. Дивлячись на них, висловлюючи свої потреби, ставлячи запитання, обмінюючись думками й враженнями, вони швидше опанують необхідні знання та вміння. Тому соціальний педагог має спостерігати за тим, щоб вчителі, в класах яких навчаються діти з особливими потребами постійно заохочували дружні стосунки між дітьми, що сприяє зменшенню різних видів

розшарувань та попередження дезадаптації у класному колективі такої категорії учнів.

Незамінними та дуже важливими якостями дітей з особливими потребами, необхідними для успішної адаптації їх до загальноосвітнього середовища є незалежність та вміння брати участь у груповій діяльності. Для цього соціальний педагог має навчати, перш за все, учителів постійно дотримуватися звичного розпорядку в класі та формувати у школярів з особливими потребами здатність бути самостійними й готовими до роботи у групі.

Вважаємо за необхідне стверджувати, що *налагодження співпраці дітей з особливими потребами з колективом фахівців закладу середньої освіти* можливе за рахунок:

- * створення ситуації позитивних стосунків дітей з особливими потребами з фахівцями, які з ними працюють;

- * формування в учнів з особливими потребами самоповаги та поваги до дорослих, які їх виховують і навчають;

- * розвиток в дітей з особливими потребами навичок дотримання норм поведінки під час взаємодії зі спеціалістами;

- * навчання фахівців демонструвати дітям з особливими потребами соціально схвалену поведінку;

- * формування в шкільних спеціалістів розуміння того, що їх допомога має бути доречною та в міру можливостей самих дітей;

- * заохочення учнів з особливими потребами до співробітництва з фахівцями;

- * формування соціальних взаємин, побудованих на співпраці, справедливості, а не жалю.

Таким чином, робота команди фахівців школи з учнями з особливими потребами має спрямовуватися на досягнення єдиної мети – допомогти таким дітям підготуватись до незалежного життя. При цьому шкільним спеціалістам варто стежити за тим, щоб їхня допомога не перевищувала необхідну, бо інакше дитина з особливими потребами може стати залежною від них.

Звичайно, інколи у процесі спільної роботи кожного окремого члена команди шкільних фахівців з дітьми з особливими потребами можуть з'являтися труднощі у

залученні дітей до ефективної співпраці. Часто це пояснюється тим, що такі учні не бажають працювати з фахівцями, виявляючи при цьому пасивність і недовіру. Тому спеціалісти повинні давати дітям певний час, аби в них сформувалося відчуття довіри і партнерства, що передбачає діалог у спілкуванні, рівність усіх сторін. З іншого боку, шкільні фахівці, які щоденно працюють з такими дітьми, також мають намагатись поступово приймати будь-яку позицію та поведінку дітей, з розумінням і терпінням ставитися до їхніх почуттів, в той же час навчати їх вибирати той варіант, який буде корисним для них. Усі ці фактори сприятимуть формуванню в школі «командного духу» та покращать ефективність адаптації до шкільного навчання учнів з особливими потребами.

Що стосується *формування ефективних форм спілкування дітей з особливими потребами з членами їх сімей*, то воно можливе за таких основних форм роботи з родинами:

- * проведення соціальної діагностики з метою вивчення взаємовідносин у сім'ї;

- * ознайомлення батьків з метою, завданнями, змістом і методикою навчально-виховного процесу в школі, у класі;

- * розробка і реалізація спільно з сім'єю індивідуальних програм розвитку дитини;

- * залучення батьків до спільної з дітьми діяльності, що дозволяє збагатити зміст позаурочних форм спілкування дітей і підвищити професіоналізм здійснюваної роботи, а також налагодити взаємовідносини дітей і батьків завдяки плідній співпраці в процесі вирішення класних справ;

- * просвіта батьків та інших членів сім'ї з метою розширення знань про особливості розвитку дитини з особливими потребами і методами корекційно-розвивальної роботи з нею;

- * впровадження на диференційованій основі системи взаємодії з сім'ями учнів з метою покращення відносин між батьками та дитиною (підвищення сензитивності матері, корекція емоційного стану дитини, підвищення ролі батька в її вихованні);

- * допомога у вирішенні ряду серйозних проблем виховання, усунення та подолання конфліктних ситуацій,

надання правової і моральної допомоги батькам дітей з особливими потребами.

Також спеціалістам шкіл варто проводити індивідуальні та групові бесіди з родинами дітей з особливими потребами, що мають на меті сформувати в членів сімей розуміння того, що їхня підтримка, справедлива оцінка навіть найменших досягнень дітей та шанобливе ставлення до них слугуватиме розвитку ефективних форм спілкування між ними. Окрім того, шкільні фахівці повинні повсякчас наголошувати на тому, що атмосфера приязні, визнання з боку дорослих сприяє формуванню довіри та взаєморозуміння.

З цього приводу наведемо міркування А. Колупасової, яка зазначала, що залучення учнів з особливими потребами у звичайні класи необхідне не лише для батьків, які виховують таких дітей, але й для родин здорових школярів. Батьки здорових учнів навчаються краще розуміти своїх дітей і в них підвищується соціальна чутливість. А родини дітей з особливими потребами відчують зняття внутрішньої напруги та комплексів неповноцінності стосовно захворювань своїх дітей [20].

Отже, можемо зробити висновок, що формування продуктивного спілкування дітей з особливими потребами з членами їх сімей покращує ефективність їх адаптації до навчально-виховного процесу школи та сприяє розвитку впевненості їхніх батьків у тому, що вони можуть бути корисними для своєї дитини. Найважливішими факторами становлення таких стосунків є розуміння школою та сім'єю важливості сімейної системи виховання для всебічного розвитку особистості дитини з особливими потребами.

Останньою визначеною нами умовою адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти є *надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, у яких виховуються діти з особливими потребами*. Аналіз теоретико-прикладних досліджень, спрямованих на вивчення батьківського ставлення до дітей з особливими потребами, особливостей їх виховання в сім'ях дозволив стверджувати, що до даної категорії дітей висувають, як правило, занижені вимоги, санкції, запити. Часто проявляється гіперопіка, гіперпротекція. Зазвичай дитина

обмежена у власній активності. Це призводить до формування в неї інфантильності, бездіяльності, невпевненості у власних силах, відсутності самостійності, що сприяє виникненню труднощів у спілкуванні, становленні міжособистісної взаємодії. Розвиток школяра з особливими потребами значною мірою залежить від сімейного благополуччя, участі батьків у його фізичному та духовному становленні, різноманітності виховних дій. Дитина з особливими потребами – невичерпне джерело стимулів для свого вихователя, хоча й вимагає більше механічної роботи, монотонного догляду, а радісне задоволення батьків зустрічається набагато менше, що призводить до появи в них втоми, навіть виснаження. Тому батькам необхідно відійти від поняття «хвороба» і прийняти свою дитину як особливу, яка відрізняється від інших.

З огляду на це, розглядаємо реалізацію третьої соціально-педагогічної умови трьома *напрямами*:

1) взаємодія команди фахівців закладу середньої освіти з родинами дітей з особливими потребами;

2) залучення батьків учнів з особливими потребами до роботи в класі;

3) налагодження спільної дозвіллевої діяльності дітей з особливими потребами зі своїми батьками.

Зазначимо, що важливою умовою допомоги батькам є *взаємодія команди спеціалістів школи з родинами учнів з особливими потребами*. Метою такої взаємодії є перебудова сімейного виховання й освітньої роботи стосовно дітей з відхиленнями у розвитку та поведінці.

Першочерговим завданням роботи *соціальних педагогів* має бути допомога батькам учнів з особливими потребами стати рівноправними партнерами шкільних фахівців у реалізації індивідуальних програм розвитку для їхніх дітей, організації їх дозвіллевої діяльності. Саме соціальні педагоги мають навчити спеціалістів шкіл чітко розуміти потреби родин учнів з особливими потребами та, відповідно до цього, планувати й реалізувати свою діяльність з ними. Соціальні педагоги за потреби мають надавати сім'ям дітей з особливими потребами різноманітну допомогу та підтримку (інформаційну, нормативно-правову, навчально-виховну, профілактичну

тощо), а також залучати батьків до спільної роботи, що дозволить збагатити зміст позаурочної діяльності дітей і підвищити професіоналізм здійснюваних справ та налагодити взаємовідносини учнів і батьків завдяки плідному спілкуванню в процесі вирішення класних справ.

Незамінним видом діяльності соціальних педагогів є *лекційно-просвітницька робота*, тобто проведення лекційних занять в позанавчальний час для батьків дітей з собливими потребами, на яких вони можуть одержувати необхідні теоретичні знання з різних питань виховання своїх дітей. При цьому на першій лекції батькам має пропонуватися список тем із проханням відзначити ті з них, що найбільш їм цікаві, а також пропонуватися доповнити перелік тими питаннями, що не представлені, але важливі для них, тобто про що їм хотілося б довідатися. За бажанням батьків соціальним педагогом із залученням медичного працівника школи має проводитися ряд лекцій, присвячених фізіологічним аспектам розвитку дитини. Для подібних лекцій можуть бути запрошені й інші фахівці. Під час лекцій батьки мають змогу одержувати відповіді на питання, які їх цікавлять, ознайомлюватися із сучасною літературою, що розкриває зміст тієї або іншої проблеми. Відвідуючи лекції, батьки не тільки здобуватимуть знання з певної теми, але й, знайомлячись один з одним, будуть бачити, що є й інші родини, в яких вирішуються схожі проблеми. Це додасть батькам упевненості, зніме напругу (що вони самотні, ніхто їх зрозуміти не зможе і ін.). Окрім того, слухаючи питання інших, багато хто почне усвідомлювати свої проблеми і вже намагатися ставити запитання сам, активно шукати вихід із власної життєвої ситуації.

На *практичних заняттях* із соціальним педагогом в позанавчальний час батьки можуть одержувати знання з формування тих або інших умінь і навичок у дитини, наприклад, навичок самообслуговування чи культурно-гігієнічних, передумов формування образотворчої діяльності тощо.

На *індивідуальних заняттях* з соціальним педагогом повинні вирішуватися завдання індивідуальної програми роботи з родиною, при цьому має здійснюватися особистісно

орієнтований підхід, спрямований на виявлення, розкриття і підтримку позитивних особистісних якостей кожного з батьків, необхідних для успішного співробітництва зі своєю дитиною.

На завершальному етапі роботи з батьками соціальний педагог може проводити *підгрупові заняття*, коли зустрічаються двоє дітей та їх батьки. Але фахівець повинен організувати подібні заняття лише після того, як вдасться сформувати співробітництво батьків зі своєю дитиною на індивідуальних заняттях.

Найбільш зручною формою роботи з батьками є *комбіновані заняття* – лекція на певну тему, потім практичне заняття, що проводиться один раз в місяць, тривалістю до півтори години. Теми практичних занять майже завжди відповідають лекційним. Наприклад, після закінчення лекції «Іграшки. Роль, види, призначення. Критерії оцінки іграшки при покупці» батькам пропонується виготовити на задану тему яку-небудь іграшку. Після завершення роботи батьки розглядають вироби один одного, бачуть, як можна по-іншому зробити іграшку на цю ж тему. Або після лекції «Гра. Роль, етапи формування, види, організація гри в домашніх умовах» батькам пропонується організувати й провести яку-небудь гру, у ролі партнерів виступали інші батьки й ін..

У завдання роботи *психологів шкіл* входить здійснення глибокої соціальної діагностики сімей, що виховують дітей з особливими потребами з метою вивчення взаємовідносин у родині; впровадження на диференційованій основі системи взаємодії з сім'ями учнів з метою корекції відносин між батьками та дитиною (підвищення сензитивності матері, корекція емоційного стану дитини, підвищення ролі батька в її вихованні).

Важливим завданням роботи шкільного психолога є проведення *консультативно-рекомендаційної діяльності*, до якої також залучаються й інші фахівці. Ця діяльність включає первинне психолого-педагогічне обстеження, консультативні відвідування, повторні психолого-педагогічні обстеження. На первинному психолого-педагогічному обстеженні за участю психолога, соціального педагога, лікаря, логопеда батьки одержують відповіді на запитання, що стосуються оцінки

фахівцями рівня психічного розвитку дітей, можливостей їхнього навчання, і рекомендації з організації подальших умов виховання дитини. Під час первинного прийому спеціалісти звертають свою увагу на позицію матері стосовно дитини й особливостей її розвитку, на реакцію батьків на дитячі дії (вказівки, підтримка, байдужість та ін.). Окрім того, врахування стану батьків (розгубленість, засмученість, скарги, пошук шляхів вирішення проблем) є досить важливим, тому що в різних випадках від фахівця потрібна по-різному побудована бесіда; це може бути тільки емоційна підтримка, співчуття, а також налаштування батьків на співпрацю; можливо, батьки мають потребу в одержанні точної інформації про порушення, поясненні нормальності свого психологічного стану; або ж для них є необхідним спільне складання плану подальших дій.

Позитивним результатом первинної психолого-педагогічної консультації вважається такий, коли батьки, прислухавшись до рекомендацій фахівців і відчувши можливість одержання реальної підтримки, звертаються до них ще і ще раз за допомогою. При повторних консультаціях простежується динаміка психофізичного розвитку дитини, а також ефективність запропонованих при первинному відвідуванні рекомендацій. При необхідності вносяться зміни в індивідуальні програми розвитку.

Учителі, в класах яких навчаються першокласники з особливими потребами повинні ознайомлювати батьків з метою, завданнями, змістом і методикою навчально-виховного процесу в класі, в школі; надавати допомогу у вирішенні ряду серйозних проблем виховання, конфліктних ситуацій, а також моральну підтримку родинам цих дітей.

Медичні працівники разом з логопедами й учителями фізичної культури мають здійснювати просвіту батьків та інших членів сім'ї з метою розширення знань про специфіку фізіологічного розвитку дитини з особливими потребами та методами роботи з нею в домашніх умовах.

Таким чином, діяльність шкільних спеціалістів має бути спрямована на налагодження довірливих і позитивних взаємовідносин з родинами дітей з особливими потребами. Незамінним видом роботи при цьому є організація *бесід, дитячих ранків і свят*. Бесіди повинні проводитися в

невимушеній ситуації так, щоб батьки мали змогу познайомитися один з одним, розповісти про своїх дітей, їхні проблеми, розуміючи, що інші також пройшли через подібний стан. Під час цих зустрічей батьки можуть одержувати корисну інформацію (наприклад, де оформити інвалідність дитини, які документи при цьому необхідні та ін.), а також окреслити коло тих запитань, на які ще не змогли одержати відповіді.

У підготовці й проведенні бесід активну участь, крім соціального педагога, має брати психолог, який допомагає розсадити батьків певним чином, спрямовує бесіду в потрібне русло, підтримує у бесіді нерішучих батьків і т.п. Бесіди можуть проводитися й на індивідуальних заняттях. Соціальний педагог, слухаючи маму, її сімейні проблеми, може запропонувати варіанти вирішення окремих з них. Як правило, подібні зустрічі є необхідними батькам і з іншими фахівцями.

Надання усіх перелічених форм допомоги з боку команд шкільних спеціалістів родинам учнів з особливими потребами передбачає передусім те, що працівники шкіл розуміють вплив, який здійснює на виховання дитини з особливими потребами сімейне оточення; поважають батьків, які ухвалюють найважливіші рішення стосовно дітей і самих себе; надають сім'ям різнобічну допомогу та підтримку у вихованні й навчанні школярів з особливими потребами.

Метою залучення батьків учнів з особливими потребами до роботи в класі є надання батькам позитивного досвіду роботи з дітьми безпосередньо у класі. Це проводиться в такій послідовності: спочатку обирається один з видів діяльності, який добре підходить для демонстрації, при цьому батькам коротко й чітко пояснюється мета заняття та схема його проведення; далі батьків запрошують попрацювати з невеликою групою дітей (не більше двох-трьох) та підкреслюють те, що не слід акцентувати увагу на результаті діяльності дитини, адже у молодшому шкільному віці найбільше важливий сам процес навчання, а не його кінцевий результат, і, наостанок, батькам розповідають, як слід реагувати на ту чи іншу поведінку дітей, ознайомлюючи їх з конкретними стратегіями дій, які дають змогу досягти позитивного результату.

У закладі середньої освіти, особливо в її початковій ланці, щодня відбуваються навчальні заняття з дітьми, а також заняття зі спеціалістами, найчастіше – з психологом, логопедом. Звичайно, батьки молодших школярів ще добре не усвідомлюють, як треба діяти у тому чи іншому випадку. Тому соціальні педагоги шкіл мають повсякчас пояснювати батькам те, що вони завжди можуть звернутися за допомогою й підтримкою не лише до вчителя, але й до інших працівників школи, які готові розповісти їм про мету, зміст та форми проведення своїх занять з їхніми дітьми.

Наступним і незамінним чинником успішної роботи батьків дітей з особливими потребами в класі є *батьківські збори*, які проводяться учителями із залученням усіх спеціалістів школи трьома етапами: збори до початку навчальних занять, збори через кілька місяців після початку навчального року та збори наприкінці навчального року.

Збори до початку занять проводяться з метою налагодити початковий контакт з родинами й дати змогу дитині з особливими потребами познайомитися з класом. Під час цих зборів учитель має розповісти про особливості залучення учнів з особливими потребами в загальноосвітнє середовище, поділитися своїми сподіваннями стосовно дітей та їхніх батьків, відповісти на запитання. Учитель також повинен розпитати батьків, які додаткові відомості про школу, діяльність шкільних спеціалістів вони хотіли б отримати.

Наступні збори проводяться через кілька місяців після початку навчального року (восени та навесні), коли діти вже звикли до класу, одне до одного. На таких зборах вчитель інформує батьків про успіхи та труднощі у навчанні їхніх дітей, а також продовжує розповідати про роботу фахівців школи. Ці збори є доброю нагодою обговорити усі питання, які турбують учителя й батьків.

Під час останніх зборів наприкінці навчального року обговорюються успіхи й невдачі дітей під час застосування індивідуальних розвивальних програм спеціалістами шкіл, а також окреслюються нові цілі та завдання на новий навчальний рік. Потім цей план узгоджується учителем та іншими фахівцями, які надалі будуть працювати з дітьми.

Важливим видом роботи соціального педагога разом із класними керівниками є *візити додому* до дітей з особливими потребами, які здійснюються два-три рази на рік. Під час цих візитів фахівці мають змогу вивчити побутові умови виховання дітей з особливими потребами у сім'ях, поспілкуватися з батьками цих дітей у звичних для них обставинах, а також поспостерігати за тим, як діти поведуть себе з членами своїх сімей. Спеціалісти мають дотримуватися кількох теоретичних правил, які допоможуть їм успішно організовувати відвідування родин учнів з особливими потребами: по-перше, вони повинні призначати свої візити на час, зручний для батьків, чітко пояснюючи останнім мету свого приходу, та намагаючись не спізнюватися й не затримуватися довше запланованого часу; по-друге, заохочувати батьків розповідати про свої думки й турботи, уникаючи при цьому розмов про труднощі у розвитку дитини в її присутності; по-третє, якщо розмова про ці труднощі є вкрай необхідною, то фахівці призначають її на інший зручний час, коли дитина буде не з батьками.

Дуже важливим видом залучення батьків дітей з особливими потребами до роботи в класі є *батьківські групи підтримки*. Ці групи дають змогу розвивати в їхніх членів почуття спільноти. Під час таких зустрічей батьки можуть обговорити свої турботи, не соромлячись, радіти й сумувати, а також підтримувати один одного та відчувати меншу соціальну ізоляцію. У роботі батьківських груп підтримки необхідним є знаходження оптимального балансу між задоволенням соціальних і освітніх потреб їх учасників. З цією метою батьки мають дотримуватися наступних правил:

- обрати лідера або невелику групу батьків, які мають керувати діяльністю групи;

- скласти порядок денний зборів. На початку проведення зустрічі вони мають запропонувати батькам відрекомендуватися та розповісти про себе, а далі переходити до розв'язання організаційних питань. Для обговорення специфічних проблем батьки можуть запрошувати різних фахівців, пам'ятаючи при цьому тему та мету зборів;

- визначити місце, де мають проходити збори;

- учасники зборів мають попереджаються заздалегідь, що здійснюється за допомогою об'яв на дошках оголошень або телефонних дзвінків.

Налагодження спільної дозвіллевої діяльності дітей з особливими потребами зі своїми батьками є невід'ємною частиною роботи з батьками. Адже, загальновідомо, що усім дітям, а особливо тим з них, які мають певні вади у розвитку подобається брати участь в позакласній діяльності, яка сприяє виявленню їхніх здібностей і талантів. Тому шкільні фахівці, щоденно спостерігаючи за цими дітьми, повинні намагатись допомагати їм всіляко розвивати свої таланти у позаурочний час у гуртках, спортивних секціях та різноманітних клубах. До таких видів діяльності мають залучатись і батьки, які можуть підтримувати і заохочувати дітей розвивати свої здібності, віднаходити нові можливості для цього.

Структура розроблених нами соціально-педагогічних умов адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладах середньої освіти відображена на рис. 1.

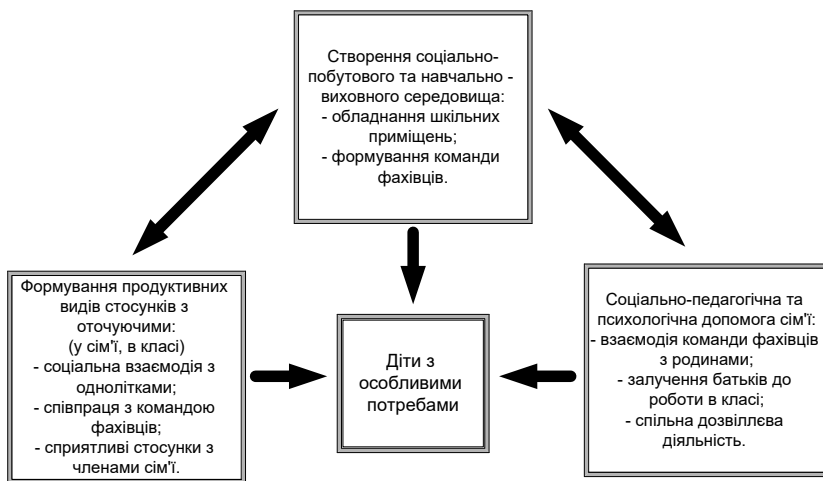


Рис 1. Соціально-педагогічні умови адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти

Зауважимо, що залучення батьків дітей з особливими потребами до позаурочної, дозвіллевої діяльності своїх дітей допомагає батькам по-новому поглянути та осмислити труднощі, які долають учні з особливими потребами у процесі навчальної діяльності, а батькам здорових школярів з розумінням і підтримкою поставитися до сімей, які виховують таких дітей.

Отже, розробка та обґрунтування соціально-педагогічних умов адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладах середньої освіти дає змогу зробити висновок, що означені соціально-педагогічні умови процесуально взаємопов'язані і взаємодіють між собою, а також є взаємодоповнюючими складовими процесу соціально-педагогічної адаптації, що сприяють її ефективності. Шкільним фахівцям варто не просто враховувати їх в навчально-виховній діяльності закладів середньої освіти, але й працювати з ними, перетворювати їх, робити їх засобом розв'язання основних соціально-педагогічних, психологічних проблем навчання учнів з особливими потребами.

Висновки

На основі проведеного дослідження в розділі, можемо зробити висновки узагальнюючого характеру:

1. Актуальність проблеми, що досліджується, продиктована не лише щорічним збільшенням кількості народжуваності таких дітей та їх становищем у суспільстві (ізоляція від однолітків, обмеження в спілкуванні та інших видах діяльності), але й зумовлена недостатністю реалізації на практиці системи інклюзивної освіти, що включає дитину з особливими потребами в повноцінний процес навчання поряд з іншими дітьми.

2. У результаті аналізу літературних джерел з означеної проблеми можемо зробити висновок, що поняття «діти з особливими потребами» ще не повністю досліджене і висвітлене у сучасній науковій літературі. Це зумовлено тим, що вивчення різних аспектів соціальної роботи з інвалідами розпочалося відносно недавно.

3. Особливої уваги потребує розгляд проблеми адаптації до навчання в закладі середньої освіти дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку. За результатами проведеного теоретичного аналізу літературних джерел з'ясовано, що адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти в соціально-педагогічному контексті визначається як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя та система педагогічних заходів, спрямованих на подолання проблем, які виникають у конкретної особистості чи групи (дітей з особливими потребами) на певних етапах її (їх) соціального становлення.

4. Підтверджено, що адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти можлива шляхом надання висококваліфікованої допомоги даній категорії дітей з боку фахівців соціально-психологічної служби цього закладу, а також розробки та впровадження наступних соціально-педагогічних умов: 1) створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами; 2) формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими потребами з оточенням (у класі, в сім'ї); 3) надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, в яких виховуються діти з особливими потребами.

5. Подальша розробка проблем, пов'язаних із досліджуваною темою, повинна спрямовуватися на пошук нових, більш раціональних та дієвих форм, методів й засобів покращення процесу адаптації дітей з особливими потребами до освітніх закладів, починаючи з дитячих садочків та продовжуючи навчанням цих дітей в закладах середньої та вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Адаптація дитини до школи: психол. інструментарій / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.

2. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе. Л.: ЛГУ, 1973. 13 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980. 415 с.
4. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
5. Баженова Л. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. *Психолог*. 2003. № 29–32. С. 6–8.
6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
7. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / К., 2007. 38 с.
8. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.
9. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: курс лекцій: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 440 с.
10. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
11. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1982. 504 с.
12. Гончарова-Чагор А. Адаптація першокласника до школи. *Психолог*. 2006. № 11. С. 16–19.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
14. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. 20 с.

15. Журов В. До питання філософії інваліда та інвалідності. *Дефектологія*. 2005. № 2. С. 11–17.

16. Заброцький М. М. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: МАУП, 1998. 92 с.

17. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: курс лекцій. К.: МАУП, 2000. 100 с.

18. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогіка*. 2003. № 1. С. 21–31.

19. Кобильченко В. Проблема шкільної дезадаптації слабозорих учнів початкової школи. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 19–21.

20. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Самміт–Книга, 2009. 272 с.

21. Коструба О. Умови переходу з початкової школи до середньої. *Завуч*. 2003. № 25. С. 3–4.

22. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: навчальний посібник. К.: МАУП, 2002. 136 с.

23. Лукашевич М. П. Соціалізація. Вікові механізми і технології: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 112 с.

24. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетенції дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Херсон, 2004. 210 с.

25. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 / К., 2008. 22 с.

26. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / авторський колектив: Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. 114 с.

27. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. 20 с.

28. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: науч. пособие для студентов. М.: Институт практической психологии, 1997. 365 с.

29. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.

30. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 15–20.

31. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 170 с.

32. Рудніцька І. Стан здоров'я школяра як один із головних критеріїв перебігу адаптації. *Все про адаптацію*. № 25–26. К., 2004. 120 с.

33. Савіцька Г. Інтеграція – перспективна форма навчання дітей з особливими потребами. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 48–49.

34. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.

35. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2005. № 3. С. 9–13.

36. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами: дис.. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Вінниця, 2006. 170 с.

37. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 198 с.

38. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Звереві. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.

39. Соціально-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами. К.: Держсоцслужба, 2005. 108 с.

40. Соціальна робота з молоддю в Україні: збірник інформаційно-методичних матеріалів / за заг. ред. І. Д. Звереві. К.: Столиця, 1997. 152 с.

41. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. К.: ДЦССМ, 2002. 536 с.

42. Соціальна робота: навчальний посібник. В 2 кн. Кн. 2. К.: ДЦССМ, 2002. 440 с.

43. Тарасюк С., Назарович В. Соціально-психологічні чинники адаптації (дезадаптації) дітей дошкільного віку із ЗПР. *Дефектологія*. 2004. № 3. С. 19–22.

44. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2007. 40 с.

45. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 240 с.

46. Тютюнник М. І. Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопіль, 1999. 175 с.

47. Франко Т. С. Соціальна реабілітація дітей з особливими потребами. *Наукові праці Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, 2003. Вип. 2, т. 2. С. 216–218.

48. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

49. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харків, 2008. 236 с.

50. Якимчук О. Організація адаптаційного періоду учнів 1-х і 5-х класів. *Психолог*. 2003. № 40. С. 15–19.

51. Child Psychology. New Yourk: Mc Graw–Hill Publishing Company, 1989. 490 p.

52. Matthews Gareth B. The Philosophy of Childhood. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994. 136 p.

53. Wertman Camille B. Psychology. 3 ed. New Yourk: Alfred A. Knopf, 1988. 622 p.

РОЗДІЛ 2. ІНТЕГРАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНОГО НАВЧАННЯ, ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК СКЛАДОВА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКЦІЙ

Наталія Синюк

У розділі теоретично обґрунтовано зміст та сутність теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери в галузі профілактики адиктивної поведінки учнів. Автором визначено принципи здійснення реалізації програм практик задля максимально ефективного поєднання теоретичних знань із практичною підготовкою майбутніх фахівців соціальної сфери. Досліджено та виокремлено конкретні критерії для визначення ефективності самоосвітньої діяльності студентів. Доведено, що компетентнісний підхід акцентує увагу на здатності використання майбутніми фахівцями отриманих теоретичних знань на практиці. Подано методичні аспекти інтеграції теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери як складової готовності до профілактики адикцій.

2.1. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до профілактики адикцій

Сьогодні в Україні відбувається інтенсивна перебудова вищої освіти. Перехід до нової освітньої парадигми, як зазначають науковці [7; 11; 12; 19] передбачає модернізацію вищої освіти на основі Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та вимог Болонського процесу. У цьому аспекті ЗВО необхідно розглядати у якості інноваційного творчого середовища, соціокультурна функція яких полягає в розробці навчально-виховних концепцій та теорій, які впливають на рівень професійної компетентності майбутніх фахівців та розвитку у студентів адекватних обраній професії цінностей.

Україні необхідно провести якісне оновлення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, представниками яких є соціальні працівники, психологи, соціальні педагоги, в центрі якої повинно постати формування високо компетентного професіонала. Підтвердження такої позиції знаходимо у роботах В. Андрущенка [2; 3] та І. Зязюна [13]. Зокрема В. Андрущенко акцентує увагу на тому, що «... професіонал – це людина, яка вибрала певну сферу діяльності як постійну життєву справу, досягнувши у ній досконалості» [2, с. 8]. Відповідно до теорії, яку висуває І. Зязюн [13, с. 108-111], удосконалення професійної підготовки пов'язане із нагальною необхідністю внесення кардинальних змін в її пріоритетні орієнтири, що у практичному сенсі передбачає подолання формалізму у засвоєнні знань та виробленні самостійності у навчальній діяльності студентів. Погоджуємося із автором у тому, що підготувати такого фахівця доволі складно. У нашому баченні для цього, насамперед, необхідно три речі: 1) професійна компетентність викладацького складу; 2) прагнення самих студентів, які здобувають освіту; 3) освітній потенціал навчального закладу. Лише при повній реалізації можна досягнути позитивного результату.

Інтеграція теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери виступає педагогічною умовою формування готовності до профілактики адикцій і передбачає занурення майбутнього фахівця в професійні завдання на основі вивчення практичних способів їх вирішення. Ця педагогічна умова стимулюватиме рольовий спектр («тренер», «посередник», «проектувальник», «інноватор»), а тому матиме суттєвий вплив на формування показників процесуально-рефлексивного компоненту готовності майбутніх фахівців до профілактики адиктивної поведінки в учнівському середовищі. Сутність *процесуально-рефлексивного* компоненту готовності майбутніх фахівців до профілактики адиктивної поведінки учнів становлять практичні вміння та навички щодо виконання вище наведених ролей. Цей компонент відображає ступінь оволодіння

студентами сучасними інноваційними технологіями та методами профілактики адиктивної поведінки учнів.

На основі інтеграції теоретичної та практичної підготовки студенти будуть орієнтовані на ґрунтовне оволодіння, а потім і практичне застосування відповідних технологій профілактики адиктивної поведінки учнів, що сприятиме професійному самовдосконаленню в цій галузі.

Зазначимо, що сучасний розвиток професійної освіти, очікуваним результатом якого є компетентність фахівця, характеризується суттєвою зміною освітньої парадигми через перехід від теоретичного навчання до поєднання теорії із практикою (парадигма вчення). Для нашого дослідження цінним є поєднання традиційного (парадигма навчання) та інноваційного (парадигма вчення) підходів до формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери. Найбільшим здобутком у парадигмі вчення, на наш погляд, є збільшення частки самостійної роботи студентів, а також зміна позиції викладача і студента на основі побудови партнерських стосунків, що дуже важливо для формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, що мають схильність до адиктивної поведінки. У практичному сенсі основне завдання викладача повинно зводитися не тільки до викладу готових знань, а до поєднання теоретичних знань із можливостями їх реалізації на практиці.

Основою професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери науковці [1; 5; 14; 17; 21; 23; 24] вважають професійні знання. У дослідженні розглянуто *теоретичні знання* як конкретні відомості із соціальної педагогіки, соціальної роботи, методики соціально-педагогічної діяльності та інших спеціально-педагогічних дисциплін із циклу професійної та практичної підготовки, що складають суть професії та визначені Державним освітнім стандартом у напрямку підготовки 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка». Отже, у нашому баченні майбутній фахівець соціальної сфери упродовж навчання у ЗВО повинен отримати ґрунтовні теоретичні знання про: соціалізацію особистості,

соціальну поведінку та шляхи формування особистості, закономірності виховання, навчання, розвитку особистості дитини, що схильна до адиктивної поведінки на усіх стадіях онтогенезу. У теоретичному арсеналі повинні бути знання цілей, принципів, змісту, методів, форм соціально-педагогічної діяльності з учнями, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах.

Майбутній фахівець соціальної сфери повинен мати теоретичну базу щодо: основних методів, технологій та форм соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення, у тому числі з дітьми, що схильні до адикцій в різних соціальних інститутах та у загальноосвітніх школах зокрема; основ прогнозування, проектування, моделювання соціально-педагогічної профілактичної діяльності. Протягом навчання майбутній фахівець соціальної сфери повинен оволодіти прикладними знаннями щодо способів, прийомів, видів соціальної профілактики адиктивної поведінки школярів, а також знаннями освітньо-виховних, оздоровчих, культурно-дозвіллевих форм соціально-педагогічної діяльності у галузі профілактики адикцій у школярів.

Досліджено, що оволодіння теоретичними знаннями у процесі навчання має суттєве значення для професійного становлення майбутніх фахівців соціальної сфери. Через відсутність ґрунтовних теоретичних знань майбутній фахівець в професійній роботі з дітьми не зможе надати їм кваліфіковану соціально-педагогічну допомогу щодо профілактики адиктивної поведінки. Теоретичні знання є необхідними також і з огляду на той факт, що лише на їх основі стає можливим формування практичних умінь та навичок, що забезпечують грамотну і педагогічно доцільну організацію педагогічного процесу у галузі профілактики адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Із позицій компетентнісного підходу [16; 18] рівень професійної компетентності фахівця визначається здатністю вирішувати професійні проблеми на основі використання усіх теоретичних знань. Отже, компетентнісний підхід акцентує

увагу на здатності використовувати майбутніми фахівцями отриманих теоретичних знань на практиці. Як відзначає О. Акулова [15], в епоху швидких змін важливо знайти такі методи навчання студентів, які сприяють формуванню компетентності, необхідної для вирішення реально існуючих проблем, в тому числі і проблем профілактики у школярів адиктивної поведінки. У науковому дослідженні В. Козирева [16, с. 8] доведено необхідність побудови професійної освіти як процесу, що орієнтований не на передачу готових теоретичних знань, а на навчання знаходити ці знання самостійно і застосовувати їх у ситуаціях, що імітують реальні професійні ситуації.

Практичний досвід дає підстави для констатування того, що усі навчальні дисципліни, які відносяться до циклу професійної та практичної підготовки, повинні вивчатися студентами в контексті майбутньої діяльності. Саме так можна досягнути високого професіоналізму майбутніх фахівців, що базуватиметься на практичних уміннях. У дослідженнях М. Басова [4], В. Бочарової [8], А. Капської [22] професійні уміння визначаються як здатність фахівця застосовувати отримані професійні знання в практиці своєї діяльності. Отже, можна визначити конкретний перелік професійних умінь, необхідних для ефективної соціально-педагогічної діяльності із профілактики адиктивної поведінки школярів, а саме: гностичні (пошук, сприйняття, відбір інформації); конструктивні (підбір і поєднання змісту, методів і засобів); організаторські (створення умов, стимулюючих цілеспрямовану зміну учнів); комунікативні (контактність, спілкування, взаємовідносини); оціночні (сприйняття і критичний аналіз дій суб'єктів педагогічного процесу); рефлексивні (самоаналіз власної особистості, діяльності та спілкування). Усі ці уміння безпосередньо впливатимуть на якість виконання рольового спектру («тренер», «посередник», «проектувальник», «інноватор») майбутнім фахівцем.

Таким чином, виклики часу зумовлюють зміни в побудові освітнього процесу. Основними виявами цих змін є інноваційний характер освітнього процесу, що створює умови

для побудови студентом особистісного освітнього маршруту та вибору ним індивідуального темпу його проходження. У процесі теоретичного навчання у студентів формуються педагогічні знання як сукупність наукових відомостей, за допомогою яких свідомо організовується, регулюється і прогнозується вся соціально-педагогічна реальність. У практичному аспекті було проведено інтеграцію теоретичного навчання з дисциплін, які читаються для бакалаврів у 7 та 8 семестрах, а саме «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», «Самовиховання і саморегуляція особистості», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціально педагогічної роботи в зарубіжних країнах».

Виходимо з того, що успішна реалізація основної мети професійної освіти студентів забезпечується в тісному взаємозв'язку складових її елементів: теоретичного навчання та практичної підготовки студентів. При цьому системоутворюючим стрижнем професійної підготовки майбутнього фахівця виступає *практика*. Це обумовлено специфічними особливостями практичної підготовки як об'єктивного явища навчальної дійсності майбутнього фахівця соціальної сфери.

За визначенням Ю. Галагузової [10] та В. Поліщук [20] саме педагогічна практика передбачає безпосередній процес опанування майбутнім фахівцем різних видів професійної діяльності, в якій створюються умови для самопізнання, самовизначення студента і формується потреба у самовдосконаленні в професійній діяльності. У кожному педагогічному вузі налагоджені механізми взаємодії з освітніми установами та їх працівниками щодо проведення практики, визначено її зміст і форми, встановлені звітність та контроль. У формуванні професійних умінь, а також професійно значущих особистісних якостей у процесі навчання майбутніх фахівців поряд із теоретичними знаннями необхідна практична підготовка, яка буде орієнтована на оптимізацію соціально-педагогічної діяльності з дітьми різних категорій, у тому числі з тими, хто схильний до адикцій. Вирішення цього

складного освітнього завдання має забезпечуватися всіма видами практик, які передбачають включення майбутніх соціальних педагогів у реальну соціально-педагогічну діяльність. У Хмельницькому національному університеті розроблено цілісну систему практик, яка включає такі види: ознайомча практика (2 семестр, 2 кредити); соціально-виховна (волонтерська) (2 семестр, 2 кредити); соціально-педагогічна практика (4 семестр, 3 кредити); культурно-дозвіллева практика (6 семестр, 3 кредити); психолого-педагогічна практика (діагностична) (6 семестр, 3 кредити); психолого-педагогічна (корекційна) у закладах освіти (8 семестр, 3 кредити); психолого-педагогічна (профілактична) практика в закладах соціального виховання (8 семестр, 3 кредити).

Студент, який навчається за спеціальністю «Соціальна педагогіка», може хоча б один-два рази впродовж практики проходити її в загальноосвітній школі, де навчаються діти, які схильні до адиктивної поведінки. Така особливість професійної діяльності висуває свої вимоги до організації та проведення практики. Отже, соціально-педагогічну практику доцільно розглядати в якості стрижневого компонента особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця. Вона є сполучною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх соціальних педагогів та їх самостійною роботою в установах соціально-педагогічної сфери. Розглядаємо практику, перш за все, як процес оволодіння різними видами професійної діяльності, в якому цілеспрямовано створюються сприятливі умови для самопізнання та самовизначення студентів у різних професійних ролях і формується потреба самовдосконалення в професійній діяльності. Загальна мета практичної підготовки студентів у Хмельницькому національному університеті полягає у формуванні професійних умінь і особистісних якостей фахівця і на їх основі ґрунтовне опанування професійної діяльності.

У практичному аспекті задля максимально ефективного поєднання теоретичних знань із практичною підготовкою необхідно, щоб реалізація програм практик здійснювалася на основі таких принципів, як:

– зворотній зв'язок теоретичного навчання і практики (передбачає осмислення і застосування студентами на практиці теоретичних знань, усвідомлення їх значущості для успішної професійної діяльності);

– послідовність та наступність (поетапне освоєння всього комплексу професійних умінь і навичок, почергове опанування всіх професійних функцій фахівця на основі досвіду, набутого студентами на попередніх етапах практичної підготовки);

– динамічність (поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектру соціальних ролей і видів діяльності, в які включається студент, збільшення обсягу та ускладнення змісту діяльності, що від курсу до курсу стає більш професійно орієнтованою);

– поліфункціональність (одночасне виконання в ході практики різних професійних функцій і оволодіння різними професійними ролями (організатора діяльності, вихователя, захисника, посередника, помічника, консультанта);

– свобода вибору (урахування інтересів і потреб як студентів, так і керівників практики на основі вибору місця проходження практики, змісту і завдань в рамках загальної тематики спільної практичної та науково-дослідної роботи).

Вважаємо, що комплексна реалізація цих принципів вимагає інтегрованого підходу до розробки змісту та завдань практики, виконання яких вимагало б інтеграції знань студентів з різних навчальних дисциплін. Зазначимо, що всі види практик мають орієнтацію на гуманістичну, особистісно-орієнтовану парадигму. Головна особливість практичної підготовки – це осмислення самоцінності особистості майбутнього фахівця та розкриття суб'єкт-об'єктних відносин із середовищем бази практики.

Для практичного впровадження цієї умови програма діяльності майбутнього соціального педагога в період практики розроблялася з урахуванням оптимальних умов для забезпечення комфортного соціального середовища для профілактики адиктивної поведінки учнів. Обов'язковим елементом практичної підготовки вважаємо самоаналіз, самооцінку результатів власної діяльності та самостійне

планування соціально-педагогічної діяльності на період практики. Під час практики студенти мають змогу брати участь у роботі методичних семінарів та отримувати індивідуальні консультації, що проводяться викладачами-методистами.

Досліджено, що практика призначена для того, щоб стимулювати професійно-особистісний розвиток майбутніх фахівців, а, отже, і формування професійної компетентності, забезпечує підготовку їх до самостійної професійної діяльності щодо профілактики адиктивної поведінки.

Профілактична практика передбачає знайомство студентів із методиками і технологіями соціально-педагогічної діяльності, вдосконалення організаторських, діагностичних, дидактичних, проєктувальних, аналітичних умінь і професійно значущих особистісних якостей, формування профілактичних умінь. Важливим інструментом підтримки студентів під час проходження практики є процес супервізії. Супервізія розуміється як супровід професійної діяльності майбутнього соціального педагога в період практики. За міркуваннями О. Акулової, супервізія – «... це, по-перше, професійне консультування та супровід майбутнього фахівця більш досвідченим спеціалістом, що виключає формальний контроль і оцінку; по-друге, спосіб створення комфортних умов для суб'єктів професійної діяльності; по-третє, виправлення професійних помилок» [15, с. 114–115]. У нашому баченні супервізія надає можливість студентам проаналізувати питання, які стосуються практичної роботи з більш досвідченим фахівцем, який виступає в ролі супервізора.

Завдання супервізії – допомогти студентам краще проаналізувати набутий досвід практичної роботи і виявити його співвідношення з раніше отриманими теоретичними знаннями. Отже, ставиться завдання спонукати студентів до більш глибокого процесу опанування спеціальності. Під час психолого-педагогічної (профілактичної) практики студенти набувають досвіду практичної роботи, діючи самостійно, і в той же час під керівництвом шкільного соціального педагога, призначеного їхнім супервізором. Із практичної точки зору основною формою супервізії було індивідуальне керівництво, така форма дозволяла аналізувати основні проблеми студента.

Інтеграція теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери не лише передбачає поєднання теорії та практики, а й базується на стимулюванні *самоосвіти*. За міркуваннями вчених, компетентний фахівець повинен бути орієнтований на самостійне навчання та самоосвіту. Самоосвіту розглянуто як комплексний процес, який передбачає самовдосконалення і самовиховання вольових якостей. Досліджено та виокремлено конкретні критерії для визначення ефективності самоосвітньої діяльності студентів. До них віднесено:

1. Підвищення якості знань (усвідомленість, логічність, систематичність засвоєної інформації, володіння науковою інформацією, яка пов'язана із соціально-педагогічною діяльністю щодо профілактики адиктивної поведінки школярів).

2. Орієнтованість професійної діяльності на близьку і далеку перспективу, що передбачає не тільки врахування проблем сьогодення, але й уміння прогнозувати, проєктувати на майбутнє.

3. Зростання культури розумової праці (високий рівень самоорганізації самостійної роботи, навички самоконтролю).

4. Удосконалення розумової діяльності (ступінь опанування вмінь аналізувати, синтезувати, узагальнювати, переконувати, спростовувати).

5. Підвищення розумових сил і здібностей (розвиток пізнавального інтересу, педагогічної інтуїції тощо)

Оснoву самоосвіти складає процес самонавчання, що забезпечує не лише опанування способів отримання необхідних знань, а й формування самостійності як професійно значущої якості особистості. Тому одним із найважливіших завдань ЗВО у процесі підготовки соціальних педагогів є формування у майбутніх фахівців готовності до самонавчання і вияву творчої активності у цьому процесі.

Під час підготовки студентів до профілактики адиктивної поведінки учнів необхідно формувати у них мотивацію до самоосвіти. У процесі дослідження ми дійшли до висновку, що майбутній фахівець, який постійно займається самоосвітою, самостійно ставить перед собою мету, пов'язану з ефективним

вирішенням професійних завдань, і прагне до їх максимальної реалізації. Займаючись самоосвітою, майбутній соціальний педагог творить себе, набуваючи при цьому ґрунтовних теоретичних знань та опановуючи навички і прийоми здійснення професійної діяльності. Самоосвіта сприяє розвитку необхідних професійних та особистісних якостей та здібностей. Пізнавальна мотивація, що лежить в основі самонавчання і самоосвіти стає вихідною точкою розвитку професійної компетентності та спрямованості особистості майбутнього фахівця. Самонавчання триває у формі навчально-професійної діяльності, коли активний пізнавальний інтерес до навчального предмета поєднується із інтересом до майбутньої професії. Таким чином, мотивація не тільки спонукає майбутнього соціального педагога до активності, а й надає цілеспрямованість усьому навчально-виховному процесу.

На основі самоосвіти студент з допомогою викладача може будувати власне професійно-особистісне зростання. У практичному аспекті реалізація програми самовдосконалення вимагає від майбутнього соціального педагога, що реалізовує профілактичну діяльність з дітьми, яким притаманна адиктивна поведінка, оволодіння методами і прийомами саморозвитку, навичками роботи зі спеціальною літературою з соціальної педагогіки, раціональної організації своєї професійної діяльності та вільного часу.

Для майбутніх фахівців, які будуть працювати в соціально-педагогічній сфері та здійснюватимуть профілактику адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів пріоритетом виступає самоосвіта. Традиційна професійна підготовка, яка здійснюється у стінах вищих навчальних закладах, не встигає за соціальними, економічними, інформаційними змінами в навколишньому світі, і як результат, не може забезпечити фахівця найновішими знаннями, уміннями, особистісними якостями на все життя. За міркуваннями науковців [6] тільки лише для підтримки знань на рівні вимог сучасності фахівець повинен не менше 4–6 годин на тиждень приділяти вивченню останніх досягнень у тій галузі, в якій він працює.

Сьогодні уже не треба доводити, що умовою адекватного професійного становлення фахівців соціально-педагогічної сфери, що працюють з учнями в сфері профілактики адиктивної поведінки, є усвідомлення ними своїх можливостей, ресурсів, цінностей. Це призводить до необхідності перетворення свого внутрішнього світу на основі пошуку майбутніми соціальними педагогами нових можливостей самовдосконалення, тобто підвищення рівня самосвідомості, що визначає результативність професійної самореалізації. Самоосвіта стимулює професійну самосвідомість майбутнього фахівця, сприяє розумінню ним своїх можливостей, розвиває позитивне ставлення до себе шляхом регуляції власної поведінки.

У нашому баченні самоосвіта стимулює та виступає першоосновою професійного зростання. Самостійний професійний розвиток, конструктивне подолання труднощів допомагає розвитку адекватної самооцінки. Успішно реалізовані життєві плани дозволяють майбутньому соціальному педагогу привести у відповідність уявлення про себе як про професіонала, що має здібності, можливості й творчий потенціал у сфері профілактики адиктивної поведінки. Визначившись у розумінні логіки та структури самоосвіти як орієнтира в підготовці студентів до роботи з профілактики адиктивної поведінки підлітків, прийшли до необхідності відбору цільових установок у процесі такої підготовки.

Розглядаючи самоосвіту майбутніх фахівців, вважаємо, що вона повинна передбачати процес їх особистого, соціального та професійного розвитку впродовж усього життя. Як зазначає В. Введенський [9, с. 52], Міжнародною комісією ЮНЕСКО виокремлено основні постулати самоосвітньої діяльності, які базуються на тому, що фахівець упродовж усієї своєї кар'єри повинен: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; навчитися, пізнаючи, працювати. Саме ці постулати було утверджено при організації практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів. З практичної точки зору, при вивченні навчальних дисциплін «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Робота соціального

педагога в закладах освіти», «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень» та спецкурсу «Профілактика адиктивної поведінки в учнівському середовищі» було передбачено завдання, які включали необхідність самостійного пошуку теоретичного матеріалу. Також на самоосвіту було зорієнтовано практичні завдання психолого-педагогічної (профілактичної) практики.

Загалом, можемо констатувати, що інтеграція змісту теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх соціальних педагогів сприятиме вдосконаленню показників процесуально-рефлексивного компоненту готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки школярів. А компетентнісний підхід акцентує увагу на здатності використання майбутніми фахівцями отриманих теоретичних знань на практиці.

2.2. Методичні аспекти інтеграції теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери як складової готовності до профілактики адикцій

Наведемо авторські методики, які являють собою комплексну контрольну роботу «Зміст адикцій та сутність профілактики адиктивної поведінки у професійній діяльності майбутнього соціального педагога» для визначення рівня теоретичних знань студентів в галузі адикцій, адиктивної поведінки та профілактики адиктивної поведінки, програму психолого-педагогічної (профілактичної) практики, а також діагностичні матеріали для дослідження стану сформованості процесуально-рефлексивного компоненту готовності до профілактики адикцій.

Програма психолого-педагогічної (профілактичної) практики

Мета та завдання програми психолого-педагогічної (профілактичної) практики визначається з урахуванням змісту таких курсів, як «Соціальна педагогіка», «Робота соціального педагога в закладах освіти», «Технології соціально-

педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічна профілактика правопорушень», «Соціалізація особистості».

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, напрям підготовки, освітньо-кваліфікаційний рівень	Характеристика навчальної дисципліни
		Денна форма навчання
Кількість кредитів – 5	Галузь знань 0101 Педагогічна освіта	Нормативна
	Напрямок підготовки 6.010106 Соціальна педагогіка	
Модулів – 2	Спеціальність (професійне спрямування): 6.010106 Соціальна педагогіка	Рік підготовки
Змістових модулів – 3		4-й
Індивідуальне науково-дослідне завдання ІНДЗ		Семестр
Загальна кількість годин – 180		8-й
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 90 самостійної роботи студента – 80	Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр	Практична робота
		90 год.
		Самостійна робота
		80 год.
		Індивідуальні завдання:
		10 год.
		Вид контролю: залік

2. Мета та завдання

Мета: вивчення закономірностей, причин виникнення відхиленої від норми поведінки дітей, розробка способів і шляхів її виправлення.

Завдання практики:

1. Визначити природу і сутність адикцій у розвитку і відхилень у поведінці дітей та підлітків, виявити причини і умови їх прояву.

2. Встановити провідні тенденції у попередженні і подоланні адиктивної поведінки дітей та підлітків, етіологію (причинно-наслідкові зв'язки) психофізіологічного розвитку і соціально-педагогічних умов життєдіяльності дитини.

3. Розробити технології, сукупність методів, прийомів і засобів профілактичного впливу на особистість дитини з адиктивною поведінкою.

4. Встановити мету, завдання і основні напрямки діяльності соціального педагога в галузі профілактики адиктивної поведінки.

5. Створити необхідну навчально-методичну базу для профілактичної діяльності з школярами, які схильні до адиктивної поведінки.

У результаті практичної діяльності студент повинен

знати:

➤ Основи соціально-педагогічної сутності профілактичної діяльності адикцій: методи, напрямки і принципи, технології.

➤ Причини і умови адиктивної поведінки.

➤ Особливості профілактики різних видів адикцій у поведінці дітей і підлітків.

➤ Яким чином вчитель і сім'я школяра є партнерами у вихованні дітей групи ризику.

уміти:

➤ Розпізнавати прояви адиктивної поведінки дитини, що не сварити її за те, за що слід пожаліти, не вимагати того, що дитина не в силах виконати.

➤ Використовуючи корекційну педагогіку, можна здійснювати по-справжньому індивідуальний підхід до кожного учня, реалізовувати на практиці гуманне особистісно-орієнтоване виховання учнів, які схильні до адиктивної поведінки.

➤ Майбутній соціальний педагог повинен засвоїти, що головна цінність школи – діти, їх життя. Дитина – це не засіб, а мета виховання, тому не дитину слід пристосовувати до школи, а навпаки – школа, учителі будуть пристосовуватись до неї, щоб не ламати природу дитини, піднімати її на максимально доступний для неї рівень.

➤ Розробити сукупність методів, прийомів і засобів профілактичного педагогічного впливу на особистість дитини, що має схильність до адиктивної поведінки.

➤ Створити необхідну навчально-методичну базу (портфоліо) для організації профілактичної діяльності з учнями що схильні до адиктивної поведінки.

3. Програма навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1. Навчальна діяльність

Тема 1. Участь у настановчій конференції з питань організації і проведення практики.

Тема 2. Ознайомлення із загальноосвітнім навчальним закладом, його керівником, персоналом, змістом і формами роботи, документацією.

Тема 3. Вивчення плану роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Тема 4. Вивчення планів роботи соціального педагога.

Тема 5. Участь у підсумковій конференції.

Змістовий модуль 2. Практична діяльність

Тема 1. Відвідування занять та заходів, які проводяться соціальним педагогом у галузі профілактики адиктивної поведінки учнів.

Тема 2. Участь у проведенні занять, заходів.

Змістовий модуль 3. Звітна документація

Тема 1. Складання індивідуального плану роботи на весь період практики (спільно з методистом із служби і керівником практики).

Тема 2. Ведення щоденника практики.

Тема 3. Звіт студента-практиканта про практику.

4. Структура практики

Назви змістових модулів і тем	Кількість годин					
	Денна форма					
	Усього го	У тому числі				
л		п	лаб.	інд.	с. р.	
Модуль 1						
Змістовий модуль 1. Навчальна діяльність						
Тема 1. Участь у настановчій конференції з питань організації і проведення практики	2	2	–	–	–	–
Тема 2. Ознайомлення із загальноосвітнім закладом, його керівником, персоналом, змістом і формами роботи, документацією	9	4	–	–	–	5
Тема 3. Вивчення плану роботи школи	9	4	–	–	–	5
Тема 4. Вивчення планів роботи соціального педагога	9	4	–	–	–	5
Тема 5. Участь у підсумковій конференції	2	2	–	–	–	
Разом за змістовим модулем 1	27	12	–	–	–	15
Змістовий модуль 2. Практична діяльність						
Тема 1. Відвідування занять, заходів, які проводяться соціальним педагогом	40	–	20	–	–	20
Тема 2. Участь у проведенні занять, заходів	60	–	40	–	–	20
Разом за змістовим модулем 2	100		60	–	–	40

Змістовий модуль 3. Звітна документація						
Тема 1. Складання індивідуального плану роботи на весь період практики	10	–	5	–	–	5
Тема 2. Ведення щоденника практики	18	–	8	–	–	10
Тема 3. Звіт студента-практиканта про практику	10	–	5	–	–	5
Разом за змістовим модулем 3	38	–	18	–	–	20
Усього годин	165	12	78	–	–	75
Модуль 2						
ІНДЗ	15	–	–	–	10	5
Усього годин	180	12	78	–	10	80

5. Практичні завдання

1. Відвідування занять, заходів, які проводяться у загальноосвітньому закладі.

2. Виявлення специфіки діяльності соціальних педагогів бази практики.

3. Визначення основних напрямів, форм і методів роботи соціального педагога в галузі профілактики адиктивної поведінки учнів.

4. Ознайомлення із складом фахівців (соціальним педагогом і практичним психологом), їх обов'язками, специфікою діяльності.

5. Аналіз штатного розкладу, посадових інструкцій.

6. Ознайомлення із законодавчими актами з питань організації профілактичної діяльності адиктивної поведінки і визначення основних документів з питань соціального та правового захисту користувачів соціальних послуг.

7. Участь у проведенні занять, заходів.

8. Вивчення сучасних технологій соціально-педагогічної роботи.

6. Самостійна робота

№ зп/п	Назва теми	Кількість годин
1	Ознайомлення із загальноосвітнім закладом, його керівником, персоналом, змістом і формами роботи, документацією	5
2	Вивчення плану роботи школи	5
3	Відвідування занять, заходів, які проводяться	20
4	Участь у проведенні занять та заходів.	20
5	Складання індивідуального плану роботи на весь період практики	5
6	Ведення щоденника практики	18
7	Звіт студента-практиканта про практику	10
8	Підготовка матеріалів для виконання ІНДЗ	15
	Разом	80

7. Індивідуальні навчально-дослідні завдання

Програмою практики передбачено виконання студентами індивідуальних завдань, що активізує їх діяльність, розширює світогляд, підвищує ініціативу і робить проходження практики більш конкретним і цілеспрямованим. Індивідуальні завдання включаються в програму практики з метою більш ефективного опанування професійних умінь і навичок самостійного вирішення наукових, виробничих, організаційних завдань. Індивідуальне навчально-дослідне завдання із психолого-педагогічної (профілактична) практики являє собою науковий реферат. Виконання індивідуального навчально-дослідного завдання передбачає вивчення та аналіз тем, запропонованих студентам. Обсяг індивідуального навчально-дослідного завдання – до 10 сторінок. Подається у попередньо встановлені терміни.

8. Тематика індивідуальних навчально-дослідних завдань

1. Профілактична робота її зміст та сутність.
2. Адиктивна поведінка та її види.
3. Технології профілактичної роботи з учнями, які схильні до адиктивної поведінки.
4. Підготовка інформаційної карти соціального проекту.
5. Профілактичні вправи на самопізнання, самоусвідомлення та формування адекватної самооцінки.
6. Профілактичні вправи на опанування навичок конструктивного спілкування.
7. Корекційні вправи на розвиток вміння взаємодіяти в парі.
8. Практичні підходи до профілактики тютюнопаління серед дітей і молоді.
9. Профілактика захворювань на ВІЛ-інфекцію.
10. Організація соціально-педагогічної роботи з особами, які схильні до вживання наркотиків та їх оточенням.
11. Профілактика вживання наркотиків учнями.
12. Розвиток творчих здібностей дітей та молоді.
13. Підтримка творчої та обдарованої молоді.
14. Розвиток та підтримка волонтерського руху щодо організації соціальної роботи у громаді, спрямованої на профілактику адикцій.
15. Культурно-мистецькі заходи для учнів як альтернатива до адиктивної поведінки.

9. Критерії оцінювання індивідуального навчально-дослідного завдання

№ зн/п	Критерії оцінювання роботи	Максимальна кількість балів
1	Обґрунтування актуальності, формулювання мети, завдань.	5 балів
2	Відповідність змісту і форм діяльності меті і завданням п. Чіткість і точність складання плану.	5 балів
3	Обґрунтованість, доцільність і точність у написанні ІНДЗ	5 балів

4	Чіткість і правильність обґрунтування механізмів реалізації практичних механізмів профілактичної діяльності у галузі адиктивної поведінки	5 балів
5	Дотримання вимог щодо технічного оформлення ІНДЗ	5 балів
6	Презентація і захист ІНДЗ.	5 балів
Разом		25 балів

10. Методи навчання: практична діяльність із вирішенням практичних та творчих завдань.

11. Методи контролю: поточне та підсумкове оцінювання.

12. Розподіл балів, які отримують студенти

Модуль 1										Модуль 2 (ІНДЗ)	Сума
Змістовий модуль I					Змістовий модуль II		Змістовий модуль III			30	100
10					40		20				
T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 1	T 2	T 1	T 2	T 3		
2	2	2	2	2	15	25	5	10	5		

Шкала оцінювання: національна та ЄКТС

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ЄКТС	Оцінка за національною шкалою	
		Для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	Для заліку
90–100	A	Відмінно	Зараховано
85–89	B	Добре	
75–84	C		
65–74	D	Задовільно	
60–64	E		

35–59	FX	Незадовільно з можливістю повторного складання	Не зараховано з можливістю повторного складання
1–34	F	Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	Не зараховано з обов'язковим повторним вивченням

13. Методичне забезпечення: опорні конспекти лекцій, ілюстративні матеріали, програма практики, документаційно-правове забезпечення бази практики.

14. Рекомендована література

1. Артюшкіна Л. М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи. Суми: Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 124 с.

2. Барамзіна М. Адиктивна поведінка як соціально-психологічний феномен: семінар-практикум для старшокласників. *Здоров'я та фізична культура. Шкільний світ.* 2010. № 30. С. 18–20.

3. Беспалько В. В. Психологічні та соціальні проблеми дитячої і підліткової наркоманії. *Практична психологія і соціальна робота.* 2004. № 4. С. 57–60.

4. Болтівець С. І. Психологічне обґрунтування заходів профілактичної роботи в навчальних закладах з метою профілактики наркоманії, токсикоманії, алкоголізму. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 12. С. 56–58.

5. Вайда С. М. Організація профілактичної роботи в загальноосвітній школі з неповнолітніми, схильними до делінквентної поведінки. *Таврійський вісник освіти.* 2006. № 1. С. 92–101.

6. Заверико Н. В. Сучасні підходи до профілактики адиктивної поведінки підлітків у загальноосвітньому закладі. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2008. № 2. С. 61–66.

7. Золотова Г. Д. Нові підходи до профілактики адиктивної поведінки. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2004. № 1. С. 74–79.

8. Кваша О. О. Рекомендації з профілактики і лікування тютюнопаління. *Здоров'я України*. 2010. № 2 (231). С. 34–39.

9. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навчальний посібник для студ. вищ. навч. зак. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлебнік. К.: ІЗМН, 1997. 392 с.

10. Колеснікова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі: Оглядовий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду: [науково-методичні матеріали] / О. В. Колеснікова / [ред. І. М. Трубавіна]. Харків: ТОВ «Славена», 2010. 136 с.

11. Корнієнко І. О. Методологічні засади профілактики алкоголізму в загальноосвітній школі. Науково-методичні засади діяльності психологічної школи: навч.-метод. посібник: в 2 т. / за заг. ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка. К.: Ніка-центр, 2005. Т. 2. С. 5–19.

12. Лист Міністерства освіти і науки України «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів» № 1/9. 272 від 2 серпня 2001 р.

13. Максименко С. Д. Актуальні питання профілактики наркоманії. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. № 10. С. 1–4.

14. Максимова Н. Ю. Причини адиктивної поведінки неповнолітніх. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 7. С. 18–21.

15. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок через систему шкільної освіти: оцінка ситуації / О. М. Балакірева (кер. авт. кол.), Л. С. Ващенко, О. Т. Сакаович та ін. К.: Держаний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. 105 с.

16. Нагорна А. М. Профілактика наркоманії серед підлітків / А. М. Нагорна, В. В. Беталько. Кам'янець-Подільський, 2001. 164 с.

17. Настільна книга соціального педагога (нормативно-правове забезпечення діяльності) / упоряд.: Ю. А. Луценко, В. Г. Панок. К., 2011. 320 с.

18. Про попередження вживання учнями алкогольних напоїв: Метод. лист Міністерства освіти і науки України від 08.11.2004 р. № 1/9–560.

19. Профилактика аддиктивного поведения школьников: учебно-методическое пособие / под ред. А. К. Колеченко. СПб.: Издательство «КАРО», 2006, 288 с.

15. Інформаційні ресурси

1. Матеріали до практики у системі Moodle.
2. Ілюстративні матеріали.
3. Презентації та портфоліо.

Комплексна контрольна робота «Зміст адикцій та сутність профілактики адиктивної поведінки у професійній діяльності майбутнього соціального педагога»

Пояснювальна записка

Розроблені завдання комплексної контрольної роботи спрямовано на визначення рівня теоретичних знань студентів в галузі адикцій, адиктивної поведінки та профілактики адиктивної поведінки. Кожен варіант складається із теоретичних та практичних завдань, що містять I, II, III рівні складності. Запитання III рівня складності потребують достатньо широкого письмового викладу і передбачають лаконічні відповіді щодо термінів, визначень і концепцій профілактики адиктивної поведінки.

Перевірка знань проводиться таким чином: коротке вступне слово викладача з поясненням вимог до контролю знань студентів і загальною характеристикою завдань (1 хв.); отримання варіантів студентами (1 хв.), виконання комплексної контрольної роботи (45 хв.), збирання виконаних завдань (1 хв.), відповіді викладача на питання, які виникли (2 хв.). Відповідно до складності завдань встановлюється порядок нарахування балів, а в подальшому – виведення підсумкової оцінки виконаних завдань. Максимальна оцінка за виконання комплексної контрольної роботи – 23 бали, з яких максимально по 0,5 балів нараховується за вірну відповідь на

запитання I рівня складності; 1 бал за повну відповідь на одне запитання II рівня складності і 3 бали за ґрунтовну відповідь на запитання III рівня.

Критерії оцінювання контрольної роботи

Відповіді студентів оцінюються на основі таких показників:

оцінка «відмінно» виставляється за повну, ґрунтовну та аргументовану відповідь. Виявлено знання змісту предмету, уміння розкрити і науково обґрунтувати теоретичні положення; уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне; висловлено власні судження і особисте ставлення до проблеми. Відповідь відзначається системністю, послідовністю, логічністю викладу думок і творчістю. У комплексі за запитання I, II і III рівня складності студент набрав від 19 до 23 балів;

оцінка «добре» виставляється за повну, аргументовану відповідь. Студентом допущено незначні неточності у розкритті змісту предмету, виявлено здатність аналізувати, пропонуються схеми; або всі завдання виконані, але не повна відповідь, здатність аналізувати, достатній рівень оцінювання. У комплексі за запитання I, II і III рівня складності студент набрав від 18 до 13 балів;

оцінка «задовільно» виставляється за повну, аргументовану відповідь на два питання, а решта – відповіді поверхневі, пропонуються зразки вирішення творчого завдання; або неповна, недостатньо аргументована відповідь на всі питання, відсутня здатність аналізувати. Схеми відповіді не пропонуються. У комплексі за запитання I, II і III рівня складності студент набрав від 12 до 5 балів;

оцінка «незадовільно» виставляється за неповну, не аргументовану відповідь на одне-два питання, а решта – відповіді відсутні, не наводяться приклади, відсутня здатність аналізувати; або дається повна, аргументована відповідь, здатність аналізувати, пропонована схема відповіді, але лише на одне завдання. У комплексі за запитання I, II і III рівня складності студент набрав менше 4 балів.

Завдання комплексної контрольної роботи студента

Варіант 1

І рівень (0,5 бали за вірну відповідь)

Із поданих варіантів відповідей виберіть вірну.

1. Якої форми адикції не існує?

- а) хімічної адикції;
- б) фізичної адикції;
- в) нехімічної адикції;
- г) проміжної адикції.

2. Яка форма адикції не стосується хімічної адикції?

- а) алкогольна адикція;
- б) наркотична адикція;
- в) токсична адикція;
- г) технологічна адикція.

3. До якої форми адикції належить пігмаліонізм?

- а) сексуальна адикція;
- б) трудова адикція;
- в) порушення харчової поведінки;
- г) хімічна залежність.

4. Виберіть форму адикцій, куди належить адикція відносин:

- а) нехімічні адикції;
- б) фізичні адикції;
- в) хімічні адикції;
- г) проміжні адикції.

5. Крусадерство належить до:

- а) трудової адикції;
- б) любовної та сексуальної залежності;
- в) технологічної залежності;
- г) шопінг-залежності.

6. Адикції до їжі належать до:

- а) нехімічної адикції;
- б) хімічної адикції;
- в) проміжної адикції;
- г) токсичної адикції.

7. Лудоманія – це:

- а) ігрова адикція;
- б) технологічна адикція;
- в) екстремальне захоплення;
- г) проміжна адикція.

8. Виберіть із визначень найбільш повне визначення, яке стосується адиктивної поведінки:

- а) вияв систематичного порушення особистісної динаміки;
- б) залежність від якоїсь непереборної сили;
- в) девіантна поведінка, яка виникає в результаті зловживання алкогольними, наркотичними, токсичними речовинами;

г) одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні до відходу від реальності засобами зміни свого психічного стану

9. Якого підходу до профілактичної діяльності соціального педагога не існує?

- а) інформаційного;
- б) поведінкового;
- в) альтернативної діяльності;
- г) соціального.

10. Якого рівня профілактичної діяльності соціального педагога не існує?

- а) особистісного;
- б) сімейного;
- в) поведінкового;
- г) соціального.

11. Якого виду профілактичної діяльності соціального педагога не існує?

- а) загальна;
- б) первинна;
- в) вторинна;
- г) третинна.

12. Якого підходу профілактики адиктивної поведінки в учнівському середовищі не існує?

- а) інформаційного;
- б) виховання протидії адикціям;

- в) апелювання до цінностей;
- г) загального.

13. Який принцип організації профілактики адиктивної поведінки базується на тому, що будь-яка інформація має свого конкретного «споживача», а тому соціальний педагог має пам'ятати, що, коли йдеться про адиктивні речовини, то інформація може спровокувати нездорову цікавість з боку учнів?

- а) довготривалості та безперервності;
- б) адресності;
- в) доступності;
- г) професіоналізму.

14. Який принцип організації профілактики адиктивної поведінки передбачає, що будь-яка профілактична діяльність включає конкретні етапи?

- а) послідовності;
- б) адресності;
- в) доступності;
- г) своєчасності.

15. Про яку роль соціального педагога у профілактиці адикцій йдеться, коли він має мати ґрунтовні знання інтерактивних форм, методів і технік групової роботи; кращих тренінгових профілактичних програм (структура тренінгу, складання змісту) та специфіки аудиторії?

- а) посередник;
- б) проектувальник;
- в) тренер;
- г) інноватор.

16. Про яку роль соціального педагога у профілактиці адикцій йдеться, коли він повинен мати сформовані вміння та навички системного мислення, аналітичні навички; опанування навичок побудови партнерських відносин під час профілактики адиктивної поведінки?

- а) тренер;
- б) проектувальник;
- в) інноватор;
- г) посередник.

II рівень (1 бали за вірну і повну відповідь)

1. Встановіть відповідність між формами адикцій та їх складовими

Форми адикцій:

- 1) хімічна залежність;
- 2) гемблінг;
- 3) сексуальні адикції;
- 4) релігійна залежність.

Характеристика підходу:

а) зоофілія, фетишизм, пігмаліонізм, трансвестизм, ексгібіціонізм, вуайєризм, некрофілія, садомазохізм;

б) куріння, алкоголь, залежність від ліків, наркоманія, токсикоманія;

в) фанатизм, залученість до секти;

г) азартні ігри, комп'ютерна залежність.

2. Встановіть відповідність між основними *факторами*, які стають першоосновою у формуванні адиктивної поведінки і детермінують її розвиток, та їх змістом.

Фактори:

а) екологічні фактори;

б) медико-біологічні фактори;

в) психологічні фактори;

г) соціально-культурні фактори макросередовища;

д) соціально-культурні фактори мікросередовища.

Зміст:

а) ризик виникнення адиктивної поведінки передбачає сукупність труднощів адаптації, конфліктність, хронічної втоми, гіперактивності, усвідомлення своєї неповноцінності;

б) зв'язок між рівнем вживання адитивних речовин і хімічним та радіаційним забрудненням;

в) матеріальна, політична, соціальна нерівність, втрата соціального контролю, маргінальність;

г) вплив соціального положення дитини та його економічний статус, а також вплив сімейного та найближчого соціального оточення на формування адикцій;

д) наявність нервових та психічних захворювань органічна неповноцінність мозку, а також розлади психіки.

3. Оберіть правильні відповіді, які відповідають підходам до профілактики адиктивної поведінки учнів, яку проводить соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі та їх основним складовим профілактичної діяльності.

Підходи:

- а) інформаційний підхід;
- б) підхід виховання протидії адикціям;
- в) підхід апелювання до цінностей;
- г) підхід зміцнення здоров'я.

Зміст підходу:

а) включає формування соціальних навичок асертивної поведінки та вироблення уміння протистояти впливу однолітків;

б) базується на зміні поведінки, яка пов'язана з використанням поведінкової терапії, яка включає розробку програми життєвих навичок та фокусування уваги на стійкості до негативних адикцій;

в) передбачає надання достовірної і доступної інформації про психоактивні речовини та наслідки їхнього вживання;

г) передбачає безпосереднє поєднання особистісного вибору дитини із соціальною відповідальністю за формування адекватного підходу до зміцнення здоров'я.

4. Встановіть відповідність стосовно назви концептуальних моделей природи адиктивної поведінки та її характеристикою.

Назви:

- 1) симптоматична модель;
- 2) психоаналітична модель;
- 3) системно-особистісна модель;
- 4) модель хвороби.

Характеристика:

а) пояснює адитивну поведінку через порушення особистісної динаміки;

б) розглядає адитивну поведінку як дисфункційну та таку, що пов'язана з порушенням життєво-важливих функцій у системі вагомих відносин і стосунків особистості;

в) розглядає адитивну поведінку як сукупність окремих поведінкових звичок;

г) передбачає розглядати розвиток адиктивної поведінки як важку хворобу, яку потрібно тривалий час лікувати.

5. Знайдіть відповідність між моделями профілактичної діяльності соціальних педагогів та їх змістом.

Назви:

- 1) медична модель профілактики;
- 2) освітня модель профілактики;
- 3) психосоціальна модель профілактики;
- 4) каузальна модель профілактики.

Характеристика:

а) спрямована на формування в учнів особистісних ресурсів, що забезпечують домінування цінностей здорового способу життя, дієвої установки відмови від зв'язку з адиктивних агентом;

б) спрямована на формування у школярів знань про негативний вплив адитивних речовин на фізичне і психічне здоров'я людини;

в) спрямована на формування в учнів знань про соціальні та психологічні наслідки адикцій з метою формування стійкого альтернативного вибору на користь відмови від їх вживання;

г) орієнтована на виявлення та усунення причин адикції.

6. Знайдіть відповідність стосовно назви механізмів розвитку адиктивної поведінки та її змістом.

Назва механізму:

- 1) конвенційний механізм;
- 2) диссоціальний механізм;
- 3) інтегративний механізм.

Зміст механізму:

- а) при афективних розладах;
- б) через адиктивну соціалізацію;
- в) у ситуаціях гострої та хронічної фрустрації та життєвої невлаштованості.

III рівень

1. Дайте характеристику гемблінгу як форми адиктивної поведінки.

2. Назвіть і дайте характеристику основних технологій профілактики адиктивної поведінки школярів у професійній діяльності соціальних педагогів.

3. Опишіть основні принципи на які повинен опиратися соціальний педагог під час проведення профілактики адиктивної поведінки учнів в загальноосвітніх навчальних закладах.

Діагностичні матеріали для дослідження стану сформованості процесуально-рефлексивного компоненту

Комісії у складі трьох викладачів пропонується оцінити рівень опанування студентом рольового спектру у профілактичній діяльності адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Ця методика передбачає участь і самого студента, який також ставить собі оцінку.

Студенти самостійно виставляють собі оцінку 5, 4, 3, 2 по кожній складовій, яка відображена у рольовому спектрі. Також оцінки виставляють і кваліфіковані експерти, які залучені до експериментального дослідження сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до проведення профілактики адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Узагальнена оцінка виставляється на основі визначення середнього арифметичного значення спочатку по одній рольовій позиції, а потім визначається загальна оцінка сформованості вмінь та навичок у виконанні рольового спектру («тренер», «посередник», «проектувальник», «інноватор») як показника процесуально-рефлексивного компоненту.

Анкетування

для визначення у студентів сформованості умінь та навичок у виконанні рольового спектру («тренер», «посередник», «проектувальник», «інноватор»)

Ролі	Складова позиція рольового спектру	Оцінка сформованості			
Тренер	Знання тренінгових профілактичних програм в галузі профілактики адиктивної поведінки учнів	5	4	3	2

	Уміння розробки програм профілактики адиктивної поведінки в учнівському середовищі	5	4	3	2
	Знання структури тренінгу його інформаційного навантаження, практичні уміння у розробці змісту	5	4	3	2
	Володіння навичками керування групою роботою під час організації та проведення тренінгу	5	4	3	2
Посередник	Наявність особистісних якостей (доброзичливість, тактовність, пунктуальність, почуття гумору)	5	4	3	2
	Комунікативні навички (партнерська взаємодія на принципах діалогу довіра, активне спілкування)	5	4	3	2
	Знання в галузі міжособистісної взаємодії при розробці профілактичних заходів	5	4	3	2
	Оволодіння навичками побудови партнерських відносин у усіма суб'єктами профілактики	5	4	3	2
Проектувальник	Наявність аналітичних навичок та системного мислення, розвинені організаторські здібності	5	4	3	2
	Знання специфіки аудиторії та сформованість уміння працювати з важкими учасниками	5	4	3	2
	Володіння дослідницької культурою та знання методів виявлення потреб та інтересів цільових груп для якісної розробки профілактичних програм	5	4	3	2
	Наявність знань з проектування профілактики адиктивної поведінки школярів та володіння проектною культурою	5	4	3	2
Інноватор	Застосування творчого підходу до профілактики адиктивної поведінки в учнівському середовищі	5	4	3	2

Володіння інтерактивними формами, методами і техніками групової роботи	5	4	3	2
Наявність сформованих навичок розробки профілактичних проєктів та інформаційних кампаній	5	4	3	2
Наявність креативних здібностей (творча ініціатива і оригінальні ідеї, гнучкість і швидкість мислення)	5	4	3	2

Якщо студент отримав середнє значення від 4 до 5 балів – у нього *високий* рівень сформованості зазначеного показника.

Якщо отримані бали знаходяться між 3,9 і 3 – то це свідчить про *середній* рівень сформованості готовності по даному показнику;

Якщо ж студент набрав від 2 до 2,9 балів то у нього *низький* рівень сформованості готовності до профілактики адиктивної поведінки учнів по даному показнику.

Самооцінка особистості

(тест для визначення здатності до адекватної самооцінки при проведенні профілактики адиктивної поведінки в учнівському середовищі)

Тест включає 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей, кожна з яких кодується балами за схемою:

дуже часто – 4 бали;

часто – 3 бали;

інколи – 2 бали;

рідко – 1 бал;

ніколи – 0 балів

Судження:

1. Мені хочеться, щоб мої друзі мене підбадьорували.
2. Постійно відчуваю відповідальність за доручену мені роботу.
3. Я турбуюсь за своє майбутнє.
4. Багато хто мене ненавидить.
5. Я володію меншою ініціативою, ніж інші.

6. Я турбуюсь за свій психічний стан.
7. Я боюсь виглядати дурнем.
8. Зовнішній вигляд інших набагато кращий, ніж мій.
9. Я боюсь виступати з промовою перед незнайомими людьми.
10. Я допускаюсь помилок.
11. Як шкода, що я не вмію як слід розмовляти з людьми.
12. Як шкода, що мені не вистачає впевненості у собі.
13. Мені б хотілось, щоб мої дії частіше схвалювали інші.
14. Я надто скромний.
15. Моє життя безкорисне.
16. Багато хто неправильно думки про мене.
17. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
18. Люди чекають від мене багато.
19. Люди не дуже цікавляться моїми досягненнями.
20. Я трохи бентежусь(ніяковію).
21. Я відчуваю, що багато людей не розуміють мене.
22. Я не відчуваю себе в небезпеці.
23. Я часто хвилююсь і даремно.
24. Я ніяковію, коли входжу до кімнати, де вже сидять люди.
25. Я себе постійно відчуваю скутим.
26. Я думаю, що люди говорять про мене за мою спиною.
27. Я впевнений, що люди майже все сприймають набагато легше, ніж я.
28. Мені здається, що зі мною має трапитись яка-небудь неприємність.
29. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
30. Як шкода, що я не такий комунікабельний.
31. У суперечках я висловлююсь лише тоді, коли впевнений у своїй правоті.
32. Я думаю про те, чого чекають від мене друзі.

Для того, щоб визначити рівень самооцінки, необхідно звести бали за всіма 32 судженнями.

Сума балів від 0–25 свідчить про високий рівень самооцінки, за якою студент адекватно реагує на зауваження інших і рідко сумнівається у своїх діях. Його самооцінка адекватна.

Сума балів від 26–45 свідчить про середній рівень самооцінки, за якого майбутній соціальний педагог рідко страждає від «комплексу неповноцінності» і лише час від часу намагається підлаштуватися під думку інших.

Сума балів від 46–128 вказує на низький рівень самооцінки, за яким людина хворобливо переносить критичні зауваження на свою адресу, намагається завжди зважати на думку інших і часто страждає від «комплексу неповноцінності».

Можемо констатувати, що подані авторські методики та діагностичні матеріали можуть стати в нагоді під час теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери в галузі профілактики адикцій.

Висновки

Загалом, готовність майбутнього соціального педагога до профілактики адиктивної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів містить, насамперед, позитивну мотиваційну перспективу, комплекс систематизованих професійно-педагогічних знань, а також сформовані вміння і навички їх застосування на практиці в галузі профілактики адикцій.

На основі анкетування визначається сформованість у студентів умінь щодо виконання ролей «тренера», «посередника», «проектувальника», «інноватора». У цій методиці сам студент та комісія у складі трьох викладачів оцінюють рівень опанування рольового спектру. Причому узагальнена оцінка виставляється на основі визначення середнього арифметичного значення спочатку по одній рольовій позиції, а потім визначається загальна оцінка кожного респондента. Якщо студент набирає від 4 до 5 балів – у нього високий рівень, коли отримані бали знаходяться між 3,9 і 3 – то це свідчить про середній рівень, у тому разі, коли студент набирає від 2 до 2,9 балів, то у нього низький рівень.

Із метою дослідження усвідомлення необхідності застосування сучасних технологій у профілактиці адикцій

школярів було перевірено документацію з психолого-педагогічної практики.

Авторське бачення полягає у впровадженні такої педагогічної умови як: інтеграція теоретичного навчання, практичної підготовки та самоосвіти майбутніх фахівців соціальної сфери, що забезпечить формування високого рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки школярів.

Загалом можна констатувати, що професійна діяльність соціального педагога, який працюватиме в загальноосвітньому навчальному закладі в галузі профілактики адиктивної поведінки учнів, є доволі складною та різноманітною. Логіка нашого дослідження передбачає подальше проведення ґрунтовного аналізу, який буде спрямований на з'ясування практичних аспектів, що висвітлюють сутність готовності майбутніх соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки школярів.

Список використаних джерел

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

2. Андрущенко В. П. Высшее образование в пост-болонском пространстве: попытка прогностического анализа. *Философия образования* / гл. ред. Наливайко Н. В. 2005. № 2. С. 6–19.

3. Андрущенко В. П. Проблема формирования нового учителя для объединенной Европы XXI столетия. *Проблемы и перспективы формирования национальной гуманитарно-технической элиты*: сб. науч. работ: в 3-х частях / за ред. Л. Л. Таважнянского, О. Г. Романовского. Харьков: НТУ-ХПИ, 2010. Ч. I. Вып. 27 (31). 340 с.

4. Басов Н. Ф. Социальный педагог: введение в профессию: учеб. пособ. / Н. Ф. Басов, В. М. Басова, А. Н. Кравченко. М.: Академия, 2006. 256 с.

5. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. К.: Знання, 2008. 343 с.

6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. М., 1995. 352 с.

7. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / упорядники: Степко М. Ф., Болубаш Я. Я. [та ін.]. Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. 52 с.

8. Бочарова В. Г. Социально-педагогическая деятельность как научная категория: научный доклад. М.: ИПСР РАО, 2002. 31 с.

9. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика* / гл. ред. Р. С. Бозиев. 2003. № 10. С. 51–55.

10. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. М., 2001. 373 с.

11. Журавський В. С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. К.: Політехніка, 2003. 200 с.

12. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці. Вища школа: науково-практичне видання / голов. ред. Ніколаєнко С. М. К.: Вид-во «Знання», 2004. С. 54–61.

13. Зязюн І. А. Процессы модернизации современного педагогического образования в Украине. *Профессиональное образование: педагогика и психология*: польско-украинский журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вильш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова – Киев: АІД, 2006. VIII. С. 105–115.

14. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. К.: ІЗМН, 1997. 392 с.

15. Компетентностная модель современного педагога: учебно-метод. пособие / О. В. Акулова [и др.]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. 158 с.

16. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Радионовой, проф. А. П. Тряпицкой. СПб.: Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2008. 392 с.

17. Міщик Л. І. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка»: навч. посіб. / автори-укладачі Л. І. Міщик, О. П. Демченко; за заг. ред. Л. І. Міщик. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 328 с.

18. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / координатор проекту Віктор Андрущенко. К.: К.І.С., 2003. С. 13–29.

19. Павко А. Болонський процес в Україні: плюси і мінуси: проблема. Яким чином його впровадження впливає на модернізацію вітчизняної системи освіти. *Урядовий кур'єр*. Кабінет Міністрів України. К., 2011. Вип. 38. С. 8.

20. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль: ТНПУ, 2006. 424 с.

21. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. К.: Кондор, 2005. 208 с.

22. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Й. Капської. 4-е вид. виправ. та доп. К.: Центр навчальної літератури, 2009. 488 с.

23. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / за ред. О. В. Беспалько. К.: Академвидав, 2013. 312 с.

24. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Й. Капської. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 256 с.

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Юлія Овод

У розділі авторкою досліджено, що дистанційна освіта займає чільне місце поряд із стаціонарною, заочною та іншими формами навчання. Запровадження дистанційного навчання зорієнтовано на забезпечення якісно нового рівня знань та вмінь, доступних кожному за рахунок створення нового інформаційного освітнього простору, заснованого на сучасних інформаційних та освітніх технологіях.

Виявлено, що основними труднощами у підготовці майбутніх фахівців, що працюватимуть у сфері дистанційного навчання є: зміна змісту і загальної спрямованості вищої освіти, що призводить до реорганізації не лише базових дисциплін, але і всього навчального комплексу підготовки фахівця низький рівень матеріальної бази, яка необхідна для проведення навчального процесу; відсутність необхідного бібліотечного фонду, а також методичних та дидактичних матеріалів для підготовки студентів та підвищення кваліфікації викладачів в умовах самоосвіти. Зауважено: усунути ці труднощі можна шляхом застосування компетентісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців.

3.1. Теоретичні аспекти використання дистанційного навчання для підготовки майбутніх соціальних педагогів

Сучасні концепції якості освіти є виразниками тих змін, що відбуваються у наш час, і відтворюють особливості освіти в епоху суттєвих змін у обставинах життя людини. Це вимагає того, щоб навчально-виховний процес в освітніх закладах, у тому числі й тих, що готують соціальних педагогів, та соціальне середовище були максимально зорієнтовані на формування демократичної, гуманістичної, самодостатньої особистості. Збільшується кількість тих, хто бажає підвищити

свій професійний рівень та пройти професійну перепідготовку у зв'язку із змінами в професійній діяльності. Із загальної кількості число таких студентів складає приблизно 20-25%, і ця цифра з кожним роком збільшується. Не можна також забувати і про інвалідів та людей із вродженими вадами, а також про тих, хто отримав травму вже в зрілому віці і не в змозі продовжувати професійну діяльність у звичайних умовах праці. Потенційно вони також є клієнтами дистанційної форми навчання. Вирішення зазначеної проблеми можливе шляхом запровадження системи дистанційного навчання, зорієнтованої на забезпечення якісно нового рівня знань та вмінь, доступних, у перспективі, кожному, за рахунок створення нового інформаційного освітнього простору, заснованого на сучасних інформаційних та освітніх технологіях.

Однією з переваг дистанційного навчання є соціальна рівноправність, рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності й матеріального забезпечення того, хто навчається, дає можливість задовольнити в повному обсязі освітні потреби населення, людей з обмеженими фізичними можливостями.

У педагогічній науці тема дистанційного навчання досліджена досить ґрунтовно. До прикладу, принципи дистанційного навчання визначені та проаналізовані у роботах А. Андрєєва, І. Булах, С. Коргут, А. Хуторського; психолого-педагогічні аспекти дистанційного навчання досліджують Р. Гуревич, О. Кареліна, В. Кухаренко, В. Олійник, С. Сисоєва; теоретико-методичні засади дистанційного навчання у вищій школі на основі системного підходу обґрунтовано П. Стефаненком, В. Давидовим, Є. Полат. В останні десятиліття виконано фундаментальні наукові дослідження, у яких розглянуто різноманітні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога до професійної діяльності. Проблема підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності знайшла відображення у роботах українських і зарубіжних науковців (Н. Абашкіна, С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Л. Віннікова, О. Гури, І. Закатова, А. Капської, Н. Кічук, Г. Майбороди,

Ю. Мацкевич, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Пащенко, Л. Пундик, С. Харченко та ін.).

Підводячи підсумки загальнонаукового аналізу, можна стверджувати, що проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності є актуальною, а дослідження вищеназваних науковців є базовими, на яких будується й розвивається професійна підготовка фахівців у вищому навчальному закладі. Проте нерозв'язаними залишаються питання ролі викладача у дистанційному навчанні, використання в навчанні інтерактивної взаємодії учасників навчального процесу, підготовки до професійної діяльності засобами дистанційного навчання тощо.

Нині в освітянському просторі існує вагома проблема невідповідності між запитами суспільства у висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівцях та рівнем надання вищими навчальними закладами освітніх послуг щодо підготовки таких фахівців. Спостереження за процесом надання освітніх послуг дають змогу стверджувати, що сьогодні відбуваються зміни у самій структурі організації навчання. Зокрема, у навчальних закладах, де введено нові спеціальності, ще неналежним чином функціонують інфраструктури, відсутні спеціалізовані бібліотеки, що й призвело до зниження якості підготовки фахівців. Усі вищеперераховані факти змушують переглянути підходи до підготовки фахівців, а також структуру та зміст діяльності викладачів вищих навчальних закладів, зокрема в тих навчальних установах, які готують кадри для професійної діяльності в сфері «людина – людина», до яких безпосередньо належить і соціальний педагог.

Основними труднощами у системі вузівської підготовки майбутніх фахівців, що працюватимуть у сфері «людина – людина», стали:

- зміна змісту і загальної спрямованості вищої освіти, що призводить до реорганізації не лише базових дисциплін, але і всього навчального комплексу підготовки фахівця;

- створення навчальних закладів нового зразка у тих регіонах країни, у яких немає належного кадрового

забезпечення, проте є нагальна потреба у фахівцях даного типу;

- нестача висококваліфікованих викладачів, натомість залучення фахівців, які не мають відповідної кваліфікації та освітньої бази;

- низький рівень матеріальної бази, яка необхідна для проведення практичних занять, та відсутність відповідних установ для забезпечення можливості проходження студентами практичної підготовки під час навчання;

- відсутність необхідного бібліотечного фонду, а також методичних та дидактичних матеріалів для підготовки студентів та підвищення кваліфікації викладачів в умовах самоосвіти.

Першочерговим є завдання щодо суттєвого покращення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів відповідно до змін соціально-політичної та економічної ситуації. Відповідно до сучасних тенденцій організації вищої освіти в Україні науковцями [6; 10] обґрунтовано новітні напрями сучасної освітньої політики, що визначають соціальне замовлення держави на проведення досліджень та пропонують можливі практичні способи їх вирішення. До таких напрямів можна віднести: перерозподіл професій на ринку праці; перегляд поглядів на актуальність даних спеціальностей в економічній, соціальній і суспільно-політичній структурах; зміна спектру спеціальностей, що готуються, і вимог до професій; розробка професіограм за новими спеціальностями, створення новітніх форм і моделей навчання, що відповідають новим вимогам суспільства; узгодження змісту, підготовки фахівців у сфері «людина – людина» із особливостями сучасного ринку праці; зміна пріоритетів у системі «освітній заклад – майбутній фахівець»; створення, запозичення й активне впровадження в навчально-виховний процес сучасних технологій і засобів навчання, які пов'язані з розвитком нових комп'ютерних навчальних програм.

Відповідно до сучасних поглядів науковців [9; 16], провідною ідеєю функціонування закладів вищої освіти є забезпечення належного рівня фахової компетентності через

вдосконалення професійних знань, умінь та навичок. Такий підхід можливий лише на основі застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Сутність компетентнісного підходу, з міркувань Є. Долинського [15], передбачає зміну формулювання цілей навчання, представлення їх і очікуваних результатів навчання у вигляді сукупності компетенцій, що відображають різні рівні професійних завдань. Компетентнісний підхід науковці [18; 31; 34] трактують як спробу поєднати професійну освіту й потреби ринку праці, оскільки цей підхід пов'язаний із замовленням на освіту з боку роботодавців – тих, кому потрібний компетентний фахівець [15, с. 13-14]. Як констатувала І. Зімня [18], компетентнісний підхід – це підхід, при якому результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти. Актуальними є висловлені погляди Дж. Равена [41] у тому, що на основі компетентнісного підходу «... стало можливим проведення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в галузі добору кадрів, що дозволило б залучити гідних кандидатів на впливові посади у суспільстві й відхилити непридатних» [41, с. 66].

Доречними є міркування М. Степко у тому, що компетентнісний підхід у підготовці фахівців із вищою освітою повинен базуватися на стандартах освіти, що є «... відображенням узагальнення та систематизації принципів сформованих стандартів, які орієнтовані на кінцевий результат освіти, та готовності людини продовжувати навчатися впродовж життя, саморозвиватися й творчо виконувати професійні завдання» [45, с. 43]. У нашому розумінні, компетентнісний підхід передбачає поступову зміну існуючого освітнього простору з пояснювально-ілюстративної системи у систему формування навичок для оволодіння комплексом компетенцій в умовах сьогодення.

Виходячи із вищенаведених аргументів, з'являється розуміння того, що сьогодні вкрай необхідним для успішної підготовки майбутніх фахівців із вищою освітою в рамках

компетентнісного підходу є формування професійної компетентності та наповнення її конкретним змістом. Не виключенням у цьому плані є професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів, яка є найбільш ефективною при використанні компетентнісного підходу.

У контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів доцільно проаналізувати основні *ролі, функції*, чітко визначити основні професійні *компетенції*, встановити основні уміння та *властивості особистості*, якими повинен оволодіти майбутній фахівець під час навчання у ЗВО.

На основі компетентнісного підходу науковцями визначено основні рольові спектри для соціальних педагогів, найголовніші з яких, за міркуваннями Р. Овчарової, такі:

- роль посередника (організація зв'язку між особистістю і соціальними службами);

- захисника інтересів (захист законних прав особистості);

- учасника спільної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвиток здатності розв'язувати власні проблеми);

- духовного наставника (виявлення турботи про формування моральних загальнолюдських цінностей у соціумі);

- соціального терапевта (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у розв'язанні конфліктних ситуацій);

- експерта (відстоювання прав підопічного, визначення методів допустимого компетентного втручання для розв'язання його проблеми) [35].

До наведеного вище переліку ролей на основі досліджень науковців можна додати наступні: визначник клієнта, оцінювальник, менеджер інформації, брокер, посередник, мобілізатор, адвокат, коректор поведінки, консультант, адміністратор, конфліктолог, експерт, громадський діяч, соціальний терапевт, наставник сім'ї, дітей та людей, що їх оточують [44; 33]. Характеризуючи виокремлені ролі, А. Капська [44] зазначала, що у цілому рольова поведінка

соціального педагога безпосередньо зумовлена його посадою, адже «... включаючись у професійну діяльність, він виконує свої професійні ролі» [44, с. 21]. Зазначений спектр ролей може бути дещо видозмінений у залежності від місця роботи соціального педагога. Існує чітке переконання, що під час теоретико-практичної підготовки у закладі вищої освіти майбутнього соціального педагога слід ґрунтовно готувати до виконання зазначених ролей. Це пов'язано із тим, що під час своєї професійної діяльності фахівець, який працюватиме у соціальній сфері, буде безпосередньо задіяний до виконання зазначених ролей.

М. Шакурова аргументовано доводить, що від результативності виконання соціальним педагогом основних *функцій* залежить ефективність його професійної діяльності [52]. У дослідженні О. Безпалько визначено основні функції соціального педагога: комунікативна, організаторська, прогностична, діагностична, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична.

Відзначимо, що з точки зору компетентнісного підходу профілюючими у підготовці фахівців під час навчання у ЗВО є набуття ними необхідних у подальшій професійній діяльності *професійних компетентностей*. Компетентність у трактуванні О. Рибаквої [42] передбачає «... сукупність особистісних характеристик індивіду, володіння певними знаннями, уміннями і навичками, здібностями і мотиваційно-ціннісними установками, що забезпечують можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом, а також відповідність особистості вимогам, критеріям і стандартам у відповідних галузях професійної діяльності, які задаються відповідними компетенціями» [42, с. 56]. Базуючись на Державних стандартах професійної освіти, науковці встановили перелік складових компетентності. До них належать: задані навички (вимога виконувати певні індивідуальні завдання); використання знань та умінь на робочому місці на рівні встановлених вимог (стандартів) до даної роботи; здатність відповідально виконувати обов'язки і досягати запланованих

результатів; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; здатність застосовувати знання і вміння у нових умовах виробничої діяльності [11, с. 96-97].

Професійна компетентність майбутнього соціального педагога з точки зору компетентнісного підходу включає рівень базової та спеціальної освіти, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, прогнозування можливих наслідків власної діяльності. Зазначимо, що професійна компетентність характеризується наявністю широкого комплексу знань, умінь, навичок та включає особистісні якості, які забезпечують належний рівень виконання професійної діяльності.

Нам імпонують погляди науковця з приводу того, що сучасний фахівець має володіти чотирма групами умінь (табл. 3.1) [25].

Таблиця 3.1

Загальнопедагогічні уміння, які необхідні майбутньому соціальному педагогові (за В. Красвським [25])

Уміння	Зміст та сутність уміння
Мислити	наочно-образне мислення, словесно-логічне та наочно-дієве мислення
Налагодження контакту та взаємодія з іншими людьми	вміння вислухати співбесідника, здатність підтримувати дружню невимушену атмосферу, викликати у співбесідника довіру до себе, доброзичливе ставлення
Відчувати	співпереживання, переймання проблемами інших, здатність не залишатися осторонь проблем співбесідника, емоційна чутливість
Отримання інформації	самоорганізація, самостійна робота

Однак для аналізу професійної діяльності майбутнього соціального педагога у контексті компетентнісного підходу важливі не тільки професійні уміння, а й *властивості особистості*. Нам імпонує думка В. Поліщук, яка вважає, що компонентом успішної професійної діяльності є особистісні

якості та риси фахівця, що мають відповідати загальноприйнятим у світі цінностям професійного товариства і які відображені у Кодексі етики соціального педагога і соціальних працівників. Важливою сутнісною характеристикою соціально-педагогічної діяльності є її гуманістичні цінності [39, с. 32]. А. Капська виділяє такі основні групи цінностей соціально-педагогічної діяльності: «... цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, її альтруїстичного характеру; цінності етичної відповідальності перед професією; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального педагога і досягнення професіоналізму діяльності» [44, с. 15-16].

У роботах Л. Султанової [47] та Є. Холостової [50] визначено особистісні якості, важливі для соціального педагога. До найбільш вагомих віднесено:

– інтелектуальні (розвинуте емпіричне, образне, абстрактне мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, критичність і незалежність мислення і суджень, здатність до аналізу і синтезу);

– комунікативні (потреба у спілкуванні з людьми, що передбачає спільну творчу діяльність, висловлювання своїх думок, прояв особистісних почуттів та своєї толерантності до думок інших);

– творчо-естетичні (здатність до творчості, відчуття прекрасного, розвинена уява, сприйняття нового, заперечення псевдомистецтва, здатність виявляти і розвивати в людях творче начало);

– творчі (уміння знайти і вибрати для кожної людини заняття за інтересами і здібностями, базуючись на знаннях її особистісного потенціалу, зацікавлювати людей спільною ідеєю та стимулювати їх діяльність через мотиваційну сферу, уміти координувати взаємодію різних закладів, соціальних служб, державних і суспільних організацій);

– конструктивні (уміти моделювати соціально-культурну діяльність, гнучко реагувати на зміни у соціокультурній сфері і молодіжному середовищі, змінюючи форми і види діяльності);

– перцептивні (бути готовим сприймати внутрішній світ іншої людини, вміння виявляти її ставлення до навколишнього світу, сканувати емоційний настрій людини і впливати на нього, бути педагогічно уважним і чуйним, прогнозувати результати свого впливу);

– емоційно-вольові (емоційна стійкість, терплячість, стриманість, здатність до саморегуляції) [47; 50].

Дистанційне навчання являє собою сукупність інформаційних технологій і може застосовуватися у всіх без винятку формах навчання в Україні і за кордоном. Дистанційне навчання набуває великого поширення в питаннях реалізації планів системи вищої освіти. Це стосується насамперед питання доступності системи такого навчання для нових верств населення та уникнення недоліків традиційної системи освіти. Як зазначено у нормативних документах, дистанційне навчання є найбільш демократичною формою самонавчання, яка відмежована від навчального процесу під керівництвом викладачів та має основними завданнями реалізацію прав будь-якої людини на навчання та отримання інформації [22; 40].

З'ясуємо суть наукової дефініції «дистанційне навчання». Існує три основних підходи до трактування цієї дефініції. Перший підхід пов'язує дистанційне навчання у якості гуманістичної форми освіти з інформаційними технологіями. Зокрема, під дистанційним навчанням А. Каленков розуміє «... індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [19, с. 104]. В. Олійник доводить, що дистанційне навчання – це навчання, при якому усі або більша частина навчальних процедур здійснюються із використанням сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій за умов територіальної розрізненості викладача та слухачів [36]. Дистанційне навчання, з міркувань Є. Полат, – це «... особливий вид

навчальної діяльності, коли засвоєння знань, умінь та навичок відбувається за допомогою електронно-технічних засобів без безпосередньої участі автора або викладача курсу» [38, с. 90].

В інших дослідників головний акцент робиться на віддаленості учасників навчального процесу. До прикладу, А. Хуторской зазначав, що дистанційне навчання – це форма організації навчального процесу та педагогічна технологія, основою якої є керована самостійна робота студентів та широке застосування у навчанні сучасних інформаційних, комп'ютерних та телекомунікаційних технологій. Відрізняється від інших форм навчання високою інтерактивністю, формами та методами навчання, системою управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається [51]. Головна його особливість, як зазначають фахівці, полягає у тому, що навчання в даній системі здійснюється через технічні засоби, а не за їх допомогою. Перевагою даного виду навчання є те, що студенти та викладачі не знаходяться в стані безперервної педагогічної взаємодії [3; 40].

Третій підхід базується на тому, що дистанційне навчання – інноваційна форма організації навчального процесу. До прикладу, С. Сисоєва [48, с. 86] аргументовано довела, що дистанційна форма навчання «... може і повинна використовуватись для збереження і розвитку єдиного освітнього простору для всіх українців як на теренах України, так і в зарубіжних країнах, де внаслідок різних причин проживає частина українців». Подібну думку висловлює у своєму дослідженні О. Кареліна, яка вважає, що дистанційне навчання – «... це гуманістична особистісно-орієнтована форма навчання, основою якої є цілеспрямоване, мотивоване учіння і спілкування студентів з викладачем та між собою засобами сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій» [20, с. 34].

На основі аналізу нормативних документів встановлено, що дистанційне навчання це гуманістична форма навчання, якій властиві наступні ознаки: рівноправна участь студентів та викладача у процесі навчання; свідоме ставлення студентів до процесу навчання та відповідальність за його результат; повага

викладача до життєвого досвіду студентів і використання цього досвіду у навчальному процесі; повний розвиток особистості студента; соціальна рівність (однакові можливості одержання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу); підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини; інтернаціональність (можливість одержати освіту у навчальних закладах іноземних держав, не виїжджаючи зі своєї країни, та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном) [22].

У нашому розумінні, дистанційне навчання – це технологія навчання, яка поєднує традиційні, інноваційні засоби та форми навчання, включає принципи відкритого навчання, які базуються на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях, характеризуються високою якістю підготовки фахівця та високим рівнем пізнавальної мотивації, що створюється мережею Інтернет, а також прагненням до співробітництва, самоствердження і підсилення соціально-значущих мотивів прагнення до самореалізації.

У контексті досліджуваної проблеми доречно зупинитися на аналізі переваг та певних недоліків дистанційного навчання з точки зору професійної підготовки соціальних педагогів. Насамперед необхідно зазначити, що сьогодні дистанційно можна отримати практично будь-які знання, починаючи від навчання на короткотермінових курсах і завершуючи вищою освітою. Інтенсивна підготовка та перепідготовка фахівців, ситуація на ринку освітніх послуг, процеси інтеграції та революція в сфері інформаційних технологій відкривають великі можливості для даного виду навчання. У зв'язку із проведенням ряду широкомасштабних реформ в країні посилюється увага до питань не лише підготовки, а й перепідготовки фахівців у короткі терміни без відриву від виробництва. Такий вид діяльності має на меті покращення освіченості населення та заміну тих професій, які відходять у минуле і не користуються попитом. Якщо ще декілька десятків років тому більшості населення нашої держави для досягнення певного професійного статусу було достатньо диплома про

середню освіту, то на даний час ситуація різко змінилася. Фахівці при наявності диплома про вищу освіту, а то і двох, не завжди можуть претендувати на ту чи іншу посаду. Впровадження дистанційного навчання, виходячи з міркувань Є. Кулеміни, «... буде пов'язане із великими інтелектуальними зусиллями і матеріальними витратами. Фактично мова йде про заміну педагогічної системи на нову, яка суттєво відрізняється від діючої» [28, с. 47-48].

Зупинимося на характеристичі конкретних *переваг* дистанційного навчання. Вагомою перевагою дистанційної форми навчання є той факт, що в порівнянні з традиційними формами навчання вона коштує значно дешевше. У цілому, на даному етапі розвитку освітнього простору в Україні можна виділити низку переваг системи дистанційного навчання, а саме:

- по-перше, ця технологія більш гнучка, вона спрямована на тих, хто навчається, створюючи студенту найзручніші умови для засвоєння матеріалу протягом 24 годин на добу і 7 днів на тиждень (принцип 7x24);

- по-друге, за оцінками самих фахівців, таке навчання дешевше приблизно вдвічі від традиційного очного навчання;

- по-третє, у дистанційному навчанні змінюється роль викладача, який повинен у якості наставника спрямовувати студента у процесі навчання;

- по-четверте, монолог викладача перетворюється на діалог, студент має можливість самостійно вибирати викладача;

- по-п'яте, у більшості випадків до дистанційного навчання входить колективна робота над різноманітними завданнями, проектами, що дозволяє у подальшому брати участь у міжнародній кооперації;

- по-шосте, процес здобуття знань у дистанційному навчанні передбачає самостійну роботу.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про домінування таких вимог до системи дистанційного навчання в сучасних умовах: якісно новий рівень академічної мобільності студентів; можливість переходу студентів з однієї навчальної

програми на іншу, з одного навчального закладу в інший, а також паралельне навчання в двох навчальних закладах, включаючи і закордонні; можливість навчання людей із вадами фізичного розвитку, які не мають змоги навчатися за традиційною системою; зменшення соціальної напруженості у великих містах, яка виникає в результаті масових переселень студентів з метою навчання у провідних вузах держави; вихід на нові ринки надання освітніх послуг як у країні, так і за кордоном; широкомасштабна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців різного профілю; висока якість освіти за рахунок реалізації комплексних освітніх програм, які базуються на основі кращих традицій вітчизняної освіти та передового досвіду із використання інформаційних технологій.

Зупинимось на характеристиці *недоліків* дистанційної системи навчання у підготовці майбутніх соціальних педагогів. Насамперед слід констатувати, що дистанційне навчання не розраховане на формування окремих навичок, що вимагають спеціального обладнання або діалогового режиму, оскільки неможливо закласти в навчальну програму всі види і варіанти помилок і труднощів студента. Така система навчання не дозволяє студентові поставити необхідне запитання, висловити свою позицію, яка може бути наближеною до істинної, але некоректно вираженою, вчасно отримати необхідну допомогу, подолати різницю тезаурусів студента і засобів дистанційного навчання.

До вагомих проблем дистанційної освіти Є. Сергієнко відносить: відсутність емоційного контакту з викладачем; кількість непередбачуваних ситуацій та варіантів їх вирішення значно більша, ніж може передбачити будь-який технічний засіб; відсутність можливості використання невербального мовлення та створення сприятливого емоційного мікросередовища; непідготовленість студентів до повного самоконтролю та самоорганізації процесу навчання; відсутність можливостей для формування комунікативних умінь та особистісних якостей соціального педагога; своєрідність освітньо-інформаційного середовища [43].

Надзвичайно важливим аспектом підготовки майбутнього соціального педагога є навчання впливу на людину, насамперед в інформаційному плані. Комунікативні уміння і навички формуються лише за умови впровадження особистого контакту і проведення спеціального тренінгу. Саме з цієї причини виникла проблема необхідності не просто розглянути відмежовану проблему організації дистанційного навчання, а й чітко визначити доцільність його застосування для вирішення тих чи інших педагогічних ситуацій, а також можливість оптимального його поєднання з іншими видами навчання. Виходячи із вищенаведених аргументів, ми вбачаємо реальний вихід для формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів у поєднанні дистанційного навчання з іншими видами або введенні обґрунтованих організаційно-педагогічних умов у процес підготовки. Вирішення цієї проблеми важливе та необхідне і для студентів денної форми навчання, оскільки особливості використання дистанційної форми навчання дають змогу істотно розширити масштаби їхньої самостійної роботи, вдосконалити диференціацію навчання у ЗВО, а також забезпечити умови для навчання на вищому рівні для обдарованих студентів.

Доречними є погляди І. Зімньої [17] стосовно доцільності введення у навчально-виховний процес за дистанційною формою навчання допоміжної особи – «тьютора», робота якого спрямована на організаційні, соціально-економічні, соціально-психологічні та технологічні можливості отримання максимальних результатів від дистанційного навчання. У ролі тьюторів можуть виступати як штатні викладачі, так і викладачі, які працюють за сумісництвом та з погодинною оплатою праці. Основним завданням тьюторів у педагогічному процесі в умовах дистанційного навчання є контроль за самостійною роботою студентів з метою виконання останніми таких функцій: усвідомлення цілей та завдань; формування спонукальних мотивів; обмін та передача знань і досвіду; організаційна діяльність; налагодження контактів та взаємодія між учасниками педагогічного процесу; контроль процесу навчання [1]. Зазначимо, що усі ці функції більш чи менш

виконують викладачі в процесі застосування засобів дистанційної освіти в навчально-виховній діяльності.

Насамперед констатуємо, що дистанційне навчання майбутніх соціальних педагогів реалізується через певну систему, яка виступає у якості складової системи освіти в Україні, з нормативно-правовою базою, організаційно оформленою структурою, кадровим, системним, матеріально-технічним та фінансовим забезпеченням. У нашому розумінні система дистанційного навчання – система, яка спрямована на розширення мережі освіти в Україні з метою задоволення потреб населення в сфері навчання. До структури такої системи повинні увійти:

а) суб'єкти, які опосередковано або безпосередньо взаємодіють у навчально-виховному процесі;

б) зміст навчально-виховного процесу, який визначає наочну основу їх взаємодії;

в) засоби, за допомогою яких відбувається спілкування між викладачами та студентами, а також ті, на які покладено функції регулювання, корекції та управління навчально-виховним процесом.

Система дистанційного навчання буде працювати в тісній взаємодії із системою функцій, цілей та прийомів, а також умов та вимог їх ефективної взаємодії і чинників впливу на її результат. Доцільно зупинитися на сутності дистанційного навчання. Для повноти дослідження варто констатувати той факт, що науковці виокремлюють три основні варіанти дистанційного навчання:

- спеціальні вищі навчальні заклади, які з моменту відкриття орієнтовані на дистанційне навчання.

- Реформування існуючих систем освіти на основі комп'ютерних технологій.

- Використання міжнародних освітніх систем.

Сутність системи дистанційного навчання полягає в тому, що основним завданням такого навчання, як і навчання взагалі, є задоволення потреб та інтересів людини в сфері освіти. Зазначимо той факт, що дистанційне навчання не повинно бути альтернативою заочній або очній формам навчання, а лише

доповнювати, розвивати та вдосконалювати їх. Система дистанційного навчання має на меті сприяти посиленню інтеграції різних освітніх структур та розвитку безперервної освіти в країні. Студентам надається велика самостійність та можливість навчатися у вигідний для них час, однак існує чіткий контроль над ситуацією з боку викладачів.

Отримання дистанційної освіти є актуальним для таких категорій осіб, які можуть бути у ролі потенційних студентів, і здобувають освіту соціального педагога: молодь, яка через віддаленість від навчальних закладів не має змоги здобувати освіту за очною формою; особи, які звільнилися за власним бажанням або в результаті скорочення та зареєстровані в державній службі зайнятості; студенти, які бажають паралельно здобути іншу вищу освіту; фахівці, які працюють декілька років після завершення навчання, але прагнуть підвищити рівень професійної компетентності; особи з особливими потребами.

У дослідженні дистанційного навчання вагому роль відіграють вихідні положення, якими керуються при його організації. Такі вихідні положення педагоги називають принципами. Саме принципи віддзеркалюють сутність дистанційної освіти. В основу побудови системи дистанційного навчання покладено відповідні принципи, які витікають із загальновідомих освітніх принципів. Зазначимо, що питання принципів дистанційної освіти висвітлено у дослідженнях О. Кареліної [21], С. Коргут [23], Є. Полат [12], С. Сисоєвої [48], П. Стефаненка [46], А. Хуторського [51] та ін. На основі їхніх досліджень нами було обрано загальнопедагогічні принципи, які є найбільш дотичними до дистанційного навчання майбутніх соціальних педагогів, а саме:

- *гуманістичність* (передбачає спрямованість процесу навчання до людини, створення найбільш сприятливих умов для опанування студентами обраною професією, розвиток і прояв творчої індивідуальності, високих людських якостей, що забезпечувало б особистості гідне існування у гармонії із собою та суспільством);

- *пріоритетність педагогічного підходу при проектуванні навчального процесу в системі дистанційного навчання* (проектування системи дистанційного навчання починається з розробки теоретичних концепцій, створення дидактичних моделей тих явищ, які передбачається реалізувати засобами дистанційної освіти);

- *педагогічна доцільність застосування інформаційних технологій* (вимагає педагогічної оцінки ефективності кожного кроку проектування і створення системи дистанційного навчання, передбачає відповідне змістовне наповнення навчальних курсів і освітніх послуг, підготовку необхідних викладацьких кадрів);

- *забезпечення безпеки інформації, яка циркулює у системі дистанційного навчання* (передбачає реалізацію організаційно-технічних заходів щодо забезпечення безпечного і конфіденційного збереження, передачі та використання потрібних даних);

- *наочність навчання* (включає заняття, на яких демонструються мультимедійні картинки, ілюстрації, фотографії, колекції, виконані у віртуальному вигляді комп'ютерних програм);

- *систематичність і послідовність навчання* (передбачає вивчення матеріалу частинами, виділення у ньому основних моментів та залучення студентів до аналізу, систематизації й узагальнення навчального матеріалу, що дасть можливість глибше зрозуміти структуру і логіку навчального предмета, виділити головні ідеї та основні наукові положення, внутрішні зв'язки між явищами тощо);

- *науковість навчання* (полягає у достовірності тих фактів і явищ, які вивчаються у відповідних дисциплінах);

- *доступність навчання* (навчальний матеріал підбирається залежно від базової підготовки студентів і будується таким чином, щоб під час навчання йти від легкого до важкого, від відомого до невідомого, від простого до складного);

- *комунікаційність навчання* (необхідність організації діалогу між комп'ютером і кінцевим користувачем, інформація

може передаватися через «електронний посібник», що включає гіпертекст, автоматизовані навчальні системи, методичні вказівки; формами «електронних посібників» є текстова книга; розмовна книга; мультимедіа-книга; інтелектуальна «електронна книга»; книга-макросвіт);

- *принцип креативності характеру пізнавальної діяльності* (за допомогою інтерактивних технологій креативний характер дистанційного навчання може реалізуватися за рахунок суперництва та змагання великої кількості студентів, що підвищує їхній творчий потенціал [27]);

- *мобільність навчання* (полягає у створенні інформаційних мереж, баз і банків даних та знань для дистанційного навчання, які дають можливість студентам коригувати або доповнювати свою навчальну програму в необхідному напрямі за відсутності відповідних послуг у навчальному закладі, де вони навчаються).

Відповідно до сучасної парадигми виховання сьогодні найперспективнішими завданнями педагогів є спрямування їхніх зусиль на ініціювання процесів самоосвіти, саморозвитку і самовиховання, тобто організації «саморуку» людської особистості в її розвитку і життєдіяльності.

Зважаючи на це, актуалізується проблема створення такого процесу діяльності вищої школи, у якому студент навчається творити себе, змінюватися, удосконалюватися, впливати на створення умов свого життя, підвищувати його якісний рівень і в кінцевому підсумку стає творцем – життєтворчою особистістю.

Дистанційне навчання майбутніх соціальних педагогів реалізується через систему дистанційного навчання, яка виступає у якості складової частини системи освіти в Україні, з нормативно-правовою базою, організаційно оформленою структурою, кадровим, системним, матеріально-технічним та фінансовим забезпеченням.

3.2. Методичні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами дистанційного навчання

Особливості підготовки соціальних педагогів в умовах дистанційного навчання залежать від **умінь**: пояснювати соціологічні теорії особи, її соціальні ролі (поняття, структура соціальної ролі, рольові конфлікти та інше); процес соціалізації становлення особи, фактори соціалізації; розкривати проблеми соціології сім'ї та робити аналіз соціологічних проблем девіантної поведінки особи; у соціально-педагогічній діяльності фахівця використовувати теоретичні знання соціології, філософії, соціальної педагогіки із застосуванням теорії математичної статистики. Крім того, соціальний педагог повинен **вміти**: розробляти програми соціологічних та соціально-педагогічних досліджень та здійснювати їх практичну реалізацію; аналізувати документи, проводити спостереження й експеримент; диференціювати види порушень неповнолітніх, застосовуючи теоретичні знання про девіантну поведінку неповнолітніх на основі опрацювання першоджерел; мати навички розбору ниткових ситуацій; перегляду відеофрагментів; мозкового штурму в процесі практичних занять; спираючись на зміст лекцій про девіантну поведінку дітей та молоді, в процесі практичних занять застосовувати парні і групові види роботи шляхом мозкового штурму, дискусій та аналізу першоджерел; визначати психологічні, біологічні, соціальні фактори ризику девіантної поведінки неповнолітніх; за допомогою тестових методик вміти діагностувати можливі відхилення у поведінці дітей з метою створення комплексу виховних дій, спрямованих на формалізацію поведінки виховання; добирати оптимальні форми профілактичної роботи з дітьми та молоддю, спираючись на зміст лекційних занять, за допомогою методів аналізу соціуму, продукції соціальної реклами (буклетів, брошур), обговорення відеоматеріалів, прийому генерації ідей, захисту проєктів, апробованих в процесі практичних занять [47].

Дистанційне навчання соціальних педагогів в університеті характеризується такими особливостями:

- безконкурсний вступ до університету;

- відкрите планування навчання, тобто свобода складання індивідуального навчального плану шляхом вибору дисциплін відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців даної спеціальності;

- свобода вибору місця навчання: студенти можуть фізично бути відсутніми в навчальних аудиторіях основну частину навчального часу та самостійно обирати, де навчатися;

- свобода вибору часу та темпу навчання, тобто прийом студентів в університет протягом всього року і відсутність фіксованих термінів навчання (в залежності від можливостей в опануванні навчальної програми) [45].

Принципи дистанційного навчання передбачають заміну регулярних навчальних занять (лекції, практичні заняття, семінари тощо) на пізнавальну діяльність в індивідуально вибраних умовах (зручні для студента час, місце, темп) з витратами на це такої кількості часу, яка необхідна саме для цього конкретного студента на засвоєння навчального матеріалу і складання необхідних заліків та іспитів.

Із метою вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів доцільним є використання системного підходу, оскільки саме він «... вдосконалює процедуру моделювання явища, яке вивчається, в основі якої лежить виділення головних з точки зору цілей дослідження компонентів дидактичних структур, і розширює сферу застосування методів кількісного аналізу» [54]. Проблема системного підходу присвятили свої дослідження такі автори, як Б. Косов, Н. Кузьміна, Г. Щукіна [24; 26; 54] та ін.

Метод системного аналізу прийнято вважати основою системного підходу, як сукупність методичних засобів для обґрунтування рішень, важко вирішуваних проблем. Такий аналіз пропонує перегляд ряду взаємозв'язаних аспектів системи:

- структурний – способи взаємодії компонентів системи та її внутрішня організація;

- послементний – перелік та зміст компонентів системи;

- функціональний – функції, що виконуються системою;

• історичний – шляхи виникнення системи та її перспективи [29].

Згідно визначення В. Безпалько, «... педагогічна система – це сукупність взаємопов’язаних засобів, методів та процесів, які необхідні для створення ціленаправленого, організованого і спланованого педагогічного впливу на формування особистості із вродженими задатками». На його думку, можна виділити такі складові елементи педагогічної системи:

- студенти;
- мета навчання і виховання;
- дидактичні процеси;
- зміст навчання і виховання;
- організаційні форми виховної роботи;
- викладачі та засоби навчання [19].

Науковець Н. Кузьміна у своїх дослідженнях виділила наступні компоненти педагогічної системи: мета; викладачі; студенти; навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації [26]. Автор також визначила п’ять основних компонентів професійної діяльності сучасного викладача, які включає в себе педагогічна система: гностичний; комунікативний; організаторський; проєктивний; конструктивний [26].

Узагальнивши такі підходи, можемо зробити висновок, що так як і традиційна, система дистанційного навчання з точки зору системного підходу складається із наступних компонентів: мета навчання; зміст навчання; методи навчання; організаційні форми навчання; засоби навчання.

Під час детального розгляду сучасних можливостей інформаційних технологій можна зробити висновок про необхідність доповнення ними навчального процесу за традиційної формою навчання, тим більше, що технічне забезпечення надає таку можливість. Аналізуючи цілісність дидактичного процесу за різними формами навчання, а також досвід впровадження засобів дистанційної освіти у навчально-виховний процес ЗВО, можемо говорити про взаємопроникнення елементів цих двох систем, границі між якими поступово стають все більш розмитими. Під час

порівняльного аналізу традиційної та дистанційної форм навчання виникає думка про переваги дистанційної освіти.

Із міркувань Є. Полат, відмінність дистанційної форми навчання від заочної полягає у тому, що дистанційне навчання має можливість побудови педагогічного процесу з усіма чинниками, які характеризують навчально-виховний процес, а саме: роз'яснення та пояснення навчального матеріалу, можливість спілкування із викладачем та студентів між собою протягом усього періоду навчання, виконання спільних завдань, проведення поточного та підсумкового контролів і т. д. [38].

Згідно із дослідженнями Р. Асадулліна, А. Вербицького, професійна діяльність майбутнього соціального педагога розпочинається із пізнавальної діяльності [2; 36]. Суть навчального процесу зводиться до пізнавальної діяльності, яка через ігрові форми навчання поступово перетворюється на реальну професійну діяльність. Саме в паралельності розвитку суб'єкта пізнання і діяльності закладено достатні та необхідні умови переходу до більш якісного рівня розвитку педагогічної діяльності.

При розробці змісту дистанційного курсу навчання соціальних педагогів з точки зору гуманістичної парадигми слід керуватися наступними положеннями:

1. основу змісту навчальної програми соціальних педагогів має складати опис сукупності практичної діяльності, оволодіння якою здійснюється шляхом актуалізації методів мислення і відповідних засобів діяльності.

2. Зміст навчальної програми має являти собою добре сконструйовану за законами логіки навчальну інформацію як своєрідну проекцію різних наук. Її завдання – забезпечити становлення та розвиток різних форм мислення як рівноцінних, важливих для особистості кожного студента. Теоретичне мислення в даному випадку є однією із складових, але не єдиною.

3. Навчальна програма за своїм змістом має являти собою набір соціокультурних зв'язків у вигляді сформульованих понять, законів, правил, логічних операцій. Її зміст дозволяє майбутньому соціальному педагогу використовувати

різноманітні способи переробки заданого матеріалу та обирати найбільш ефективні та прийнятні.

4. При конструюванні навчальної програми, яка реалізується в тому числі і засобами дистанційної освіти, важливо враховувати зміст суб'єктного досвіду студентів як досвіду їх життєдіяльності, досвіду унікального та неповторного. Особистісно-орієнтований навчальний процес має підкріплюватися організацією навчально-професійного середовища як системи, яка забезпечує вибір можливостей для розвитку особистості майбутнього фахівця і яка об'єднує ресурси науки і практики соціальної педагогіки. Тільки максимальна спрямованість до суб'єктного досвіду студентів, їх потреби у самореалізації та саморозвитку є особливою відмінністю особистісно-орієнтованої моделі професійного навчання.

5. Конструювання та організація навчального матеріалу надає студенту можливість обирати його зміст, доповнювати, використовуючи, наприклад, звернення до ресурсів Інтернету, електронних енциклопедій і т.д. Причому забезпечується контроль і оцінка не лише результатів, а й процесу навчання, тобто трансформацій студента, які з ним відбуваються в процесі засвоєння матеріалу.

6. Навчальний матеріал має знайти адекватну відповідь у матеріалах, представлених у процесі здійснення поточного та проміжного контролю, відображати форми контролю. При цьому має враховуватися рівень оволодіння студентом комп'ютерними технологіями як його суб'єктний досвід і досвід його попереднього навчання [14].

Таким чином, підбір змісту в рамках даної моделі дидактичної системи орієнтований на активне використання комп'ютерних технологій і пропонує різноманітність форм його представлення, можливість вибору з безлічі запропонованих варіантів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

З іншого боку, відповідаючи можливостям та інтересам студентів, зміст навчальних дисциплін повинен відповідати нормативним вимогам Державного освітнього стандарту вищої

професійної освіти в Україні, забезпечуючи тим самим єдину професійно-орієнтовану інформацію, безперервність навчання, поступовий перехід до відкритої навчальної системи, яка реалізує особистісно-орієнтований підхід в підготовці висококваліфікованих фахівців соціальної педагогіки.

Наукові пошуки з проблеми розуміння готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності приводять дослідників до усвідомлення необхідності узагальнити й конкретизувати трактування поняття «готовність», яке має багатогранний характер. Навчання майбутніх соціальних педагогів у вищій школі передбачає формування у них професійної готовності для роботи в соціально-педагогічній галузі. Однак готовність до фахової діяльності передбачає не тільки сформованість у студентів необхідних знань, умінь і навичок, визначених навчальними планами і програмами підготовки соціальних педагогів, що знайшло відображення в освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутнього фахівця цього профілю. Наприклад, Л. Буркова розглядала готовність як інтегровану характеристику фахівця, що не обмежується комплексом навичок і вмінь, котрі визначаються необхідними для діяльності якостями [4, с. 124]. Тому компетентне виконання майбутніми соціальними педагогами певних професійних функцій передбачає сформованість у них готовності виявляти конкретні дії фахового спрямування для досягнення визначених цілей.

У дисертації І. Мельничук поняття «готовність до виконання професійних дій» ідентифікується з розумінням професійної компетентності. З точки зору дослідниці, результатом формування цього феномену в процесі навчання є готовність випускника вищої школи до фахової діяльності, що передбачає наявність у майбутніх працівників соціальної сфери комплексу особистісних якостей, до яких належать мотивація, цілеспрямованість у набутті професійної компетентності, когнітивні, комунікативні, емоційно-вольові, індивідуально-психологічні якості та здібності загального та професійного характеру (організаторські, аналітичні, ораторські та ін.) [30, с. 298-299].

Таким чином, узагальнюючи наукові підходи до розуміння поняття «готовність» та аналізуючи основні вимоги до підготовки майбутніх соціальних педагогів, ми визначаємо їхню готовність до професійної діяльності за такими компонентами:

1) *мотиваційним*, що відображає сформованість прагнення студентів до ґрунтовної фахової підготовки і готовність студента діяти цілеспрямовано, навчатися в умовах застосування різних педагогічних інновацій для досягнення визначеної мети – здобуття професії соціального педагога;

2) *когнітивним*, що забезпечується належним рівнем здобутих знань з дисциплін, визначених навчальними планами для професійної підготовки соціального педагога;

3) *діяльнісним*, що передбачає сформованість фахових умінь і навичок студента, необхідних для кваліфікованої професійної діяльності майбутнього соціального педагога.

Таким чином, розуміння професійної готовності майбутнього соціального педагога відображає певний стан студента (сформованість прагнень, знань і практичних умінь) на шляху до здійснення висококваліфікованої фахової діяльності. Слушною в цьому сенсі є міркування Л. Буркової, що готовність трактується як *передумова* до діяльності, або *здатність* здійснювати діяльність [30, с. 125].

З метою оптимізації навчально-виховного процесу та підвищення його ефективності на шляху формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності у вищій школі активно використовуються різні педагогічні інновації, якими в нашому дослідженні є дистанційне навчання. Однак формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів засобами дистанційного навчання передбачає врахування певних передумов, до яких відносяться такі:

По-перше, сформованість у студентів готовності до здобуття фахової освіти в умовах використання педагогічних інновацій, зокрема дистанційного навчання. Одним із показників такої готовності є наявність стійких мотивів до набуття високого рівня професійної підготовки згідно вимог з

боку держави на основі соціального замовлення до навчання майбутніх соціальних педагогів, що визначається за допомогою освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) бакалавра напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта». Адже саме в цьому документі узагальнено вимоги до професійної діяльності фахівців цього профілю та встановлено виробничі функції, типові завдання діяльності та вміння, якими повинні володіти випускники вищого навчального закладу з підготовки майбутніх соціальних педагогів.

По-друге, оскільки сучасні підходи до здобуття професійної освіти передбачають активне використання у ЗВО інноваційних педагогічних засобів, якими в нашому дослідженні є дистанційне навчання, то студенти покликані виявляти знання інноваційних педагогічних процесів, практичні вміння і навички навчатися в умовах їх реалізації, що потребує від майбутніх фахівців ґрунтовної підготовки до участі в дистанційному навчанні.

По-третє, оскільки передбачається оптимізувати здобуття професійної освіти майбутніми соціальними педагогами за допомогою використання засобів дистанційного навчання, то для охоплення студентів системою зазначених педагогічних інновацій необхідне досконале знання ними можливостей інформаційних технологій, вільне володіння студентами навичками спілкування за допомогою комп'ютера та наявність необхідних технічних умов для активного використання дистанційної освіти. Також необхідною передумовою участі студентів у дистанційному навчанні є їх можливість доступу до Інтернету, вільне володіння навичками спілкування за допомогою електронної пошти та Skype-зв'язку.

По-четверте, застосування дистанційного навчання для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів обумовлюється також наявністю спеціально розроблених дидактичних матеріалів для здійснення таких заходів:

- проведення продуктивного діалогу на рівні «викладач – студент»;

- організація навчально-пізнавального діалогу на рівні «студент – джерело навчальної інформації»;

- контроль та оцінювання навчальних досягнень майбутнього фахівця.

По-н'яте, упровадження дистанційного навчання для професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів потребує готовності викладачів ЗВО (зокрема, викладачів психолого-педагогічних і фахових дисциплін) до використання комп'ютерних технологій та програм дистанційної освіти в навчальному процесі. Окрім цього, дистанційне навчання має органічно поєднуватися з традиційними методами і формами підготовки майбутніх фахівців, щоб не порушувати загальноприйнятий навчально-виховний процес у вищій школі.

Із метою реалізації процесу дистанційної підготовки студентів, фахівців соціально-педагогічної сфери, а також для уточнення та корегування висновків, для теоретичного аналізу проблеми дистанційного навчання майбутніх соціальних педагогів необхідним є методичне забезпечення. Розроблена програма комплексного педагогічного дослідження підготовки соціальних педагогів засобами дистанційного навчання являє собою сукупність соціально-педагогічних і соціально-психологічних методик.

Одним із основних завдань, які вирішуються в процесі дослідження, є вибір методів дослідження. Метод дослідження – це певний спосіб і прийом вирішення наукової проблеми. У системі методів педагогічного дослідження розрізняють загальнонаукові і спеціальні (конкретно-наукові) методи. Від вибору та вдалого поєднання методів залежить результативність наукового дослідження.

У процесі дослідження ми використовували емпіричні та теоретичні методи. Застосовували такі види емпіричних методів як спостереження, опитування, вивчення документів тощо.

Метод **спостереження** полягає у безпосередньому сприйнятті педагогічного явища, його організації з метою вивчення специфічних змін у конкретних умовах. За допомогою цього методу вивчалися зовнішні вияви процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності дистанційними засобами.

Спостереження ми здійснювали під час он-лайн бесід, консультацій, вебінарів, за участю студентів у форумах, відеоконференціях та інших інтерактивних взаємодіях із майбутніми соціальними педагогами. Крім того, ми ретельно вивчали розділ статистики у дистанційній системі навчання, у якому досліджували, скільки часу кожний із студентів затрачає на вивчення тої чи іншої теми, за скільки виконує проміжне та підсумкове тестування із різних професійно-спрямованих дисциплін, переглядали записи вебінарів та відеоконференцій, що дало можливість накопичувати і зберігати факти, класифікувати їх, установлювати закономірні зв'язки між ними, робити узагальнення.

Узагальнення є самостійним емпіричним методом, але часто використовувалось нами спільно з іншими методами. Об'єктами спостереження були: характер взаємовідносин викладачів та студентів у дистанційній системі навчання; якісні характеристики інтерактивної педагогічної взаємодії викладацького складу і майбутніх соціальних педагогів при проведенні навчальних занять; зміст та особливості міжособистісного спілкування суб'єктів дистанційного навчання (викладач-студент, студент-викладач, студент-студент); прояви індивідуальності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності засобами дистанційного навчання; поведінка суб'єктів дистанційної освіти у конфліктних ситуаціях та ін.

Метод **опитування** базується на цілеспрямованому отриманні інформації шляхом усних або письмових запитань і реалізується у трьох формах: бесіда, інтерв'ю, анкетування. Бесіда є методом отримання інформації на основі словесного спілкування, яке зазвичай відбувається зі студентом під час он-лайн консультацій за допомогою Skype зв'язку. Цей метод застосовувався як допоміжний метод педагогічного дослідження для уточнення висновків, отриманих іншими методами.

Інтерв'ю є методом збору первинної інформації у педагогічних дослідженнях. Метод інтерв'ю застосовувався нами для отримання певної інформації від студента або групи

студентів в умовах інтерактивної взаємодії у системі дистанційного навчання.

Анкетування є методом педагогічного дослідження. Анкета являє собою набір впорядкованих за змістом і формою питань, спрямованих на з'ясування характеристик досліджуваного явища. Анкетний метод дозволив нам проаналізувати й опрацювати отримані під час дослідження дані за допомогою статистики.

Після накопичення фактів нами було здійснено попередній аналіз зібраного матеріалу, який полягав у верифікації, відборі, класифікації, кодуванні та шкалуванні одержаних результатів.

Верифікація (лат. *verum facio* – роблю істиною) – це встановлення істинності наукових тверджень у результаті емпіричної перевірки. Відбір емпіричного матеріалу відбувався в два етапи. На першому відбирався матеріал, необхідний для верифікації гіпотези. На другому здійснювалось упорядкування цього відібраного матеріалу з точки зору його важливості для обґрунтування проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності засобами дистанційного навчання. Класифікація полягала в розподілі зібраного матеріалу на підставі певної ознаки [20, с. 480].

Важливим моментом дослідження було педагогічне *прогнозування*. Як вид наукового прогнозування, воно являє собою спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямованих на одержання достовірної випереджальної інформації про розвиток відповідних педагогічних об'єктів з метою оптимізації змісту, методів, засобів та організаційних форм навчально-виховної діяльності [13, с. 19].

Ми погоджуємось із міркуваннями В. Мірошниченко, що на певному етапі дослідження емпіричні методи не забезпечують у повному обсязі вирішення поставлених завдань. Тоді виникає необхідність використання теоретичних методів дослідження, за допомогою яких здійснюється переробка отриманих емпіричних даних. Основними теоретичними методами є методи аналізу та синтезу, індукції та дедукції, аналогії, порівняння, абстрагування, формалізації:

- **аналіз** (грец. analysis – розкладання) – метод всебічного наукового дослідження предметів, фактів та явищ шляхом розчленування їх на складові частини;

- **синтез** (грец. synthesis – з'єднання, сполучення) – метод наукового дослідження предметів та явищ у цілісності, єдності та взаємозв'язку їхніх частин;

- **індуктивний метод** – це спосіб дослідження, за якого від спостереження окремих фактів і явищ переходять до встановлення загальних правил і законів;

- **дедуктивний метод** – спосіб дослідження, за якого окремі положення логічно виводяться із загальних положень (правил і законів);

- **аналогія** (грец. ana logov – відповідно) – подібність, схожість фактів, явищ і понять, які загалом є різними;

- **абстрагування** (лат. abstraho – виділяю, виключаю) – метод уявного виділення ознак, властивостей, зв'язків окремих явищ, відокремлення їхніх найбільш суттєвих, закономірних ознак і перехід таким чином до загальних понять, законів розвитку, шляхом відкидання несуттєвого [32].

Метою запровадження дистанційного навчання майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки є підвищення рівня теоретичної та методичної підготовки студентів, систематизація та поглиблення теоретичних і практичних знань за проблематикою навчальних дисциплін, удосконалення та набуття досвіду самостійної творчої роботи, розвиток навичок самоосвіти.

Під час дослідження здійснювалося планомірне, тривале і погоджене використання комплексної системи заходів педагогічного впливу на майбутніх соціальних педагогів у процесі їх підготовки до професійної діяльності дистанційними засобами.

Для формування достатнього та високого рівня підготовки кадрового забезпечення дистанційного навчання передбачені наступні заходи:

- курси, на яких навчають викладачів користуватися дистанційною системою навчання;

- самоосвіта;

- добірка методичної літератури;
- розробка методичних матеріалів для викладацького колективу (пам'яток, рекомендацій) факультету дистанційного навчання;
- загальноуніверситетські методичні заходи для вивчення та відпрацювання питань щодо організації дистанційного навчання.

Для належної організації дистанційного навчання майбутніх соціальних педагогів впроваджують курси підвищення кваліфікації «Автоматизація дистанційної системи навчання» для викладачів, які беруть участь у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери. Метою таких курсів є формування практичних вмінь та навичок розробки дистанційного курсу дисципліни, яку читає той чи інший викладач. Курс передбачає навчання протягом 60 год. та проводиться протягом семестру по 4 години в тиждень у вигляді практичних занять у комп'ютерних аудиторіях. Упродовж відвідування такого курсу викладач опановує наступні теми:

1. Методологічні аспекти організації підготовки майбутніх соціальних педагогів за допомогою електронних навчальних засобів.

2. Загальна інформація про дистанційну систему. Початок роботи та реєстрація у дистанційній системі освіти.

3. Права студента та права викладача у дистанційній системі освіти.

4. Створення дистанційного курсу. Його налаштування та властивості.

5. Робота з курсом.

6. Техніка формування лекційного матеріалу у дистанційній системі освіти.

7. Техніка формування практичних занять для дистанційного навчання.

8. Контроль знань у дистанційній системі навчання. Тести і анкети.

9. Робота з студентами. Запис на курс.

10. Інші інструменти (глосарій, оголошення, опитування, список літератури, форуми, статистика...).

За період відвідування курсів викладач поетапно виконує випускні роботи – це створення власного дистанційного курсу з обраної ним дисципліни.

Так, для перевірки придатності викладача до роботи в он-лайнних програмах в Університеті Реджис (США) передбачено процедуру, що отримала назву «Оцінювання он-лайн». Протягом тижня, працюючи он-лайн, кандидат зобов'язаний оволодіти новими навичками і продемонструвати свій досвід. Викладач повинен:

1) взяти участь в асинхронному обговоренні курсу, виступаючи поперемінно як учасник і як викладач; викладач – спостерігач не бере участі в дискусії, але може керувати нею або заохочувати її;

2) подати на перевірку письмову роботу, яку йому повернуть, – тим самим кандидат демонструє, що він у змозі створити додаток і відіслати його, а також відкрити отриманий ним додаток;

3) перевірити роботу он-лайн, прокоментувати її і виставити підсумкову оцінку;

4) продемонструвати розуміння важливості взаємодії при навчанні он-лайн, тобто того, що в процесі дистанційної освіти студенти мають постійно відчувати готовність викладача відповісти на їхнє електронне повідомлення, репліку на форумі та подану курсову роботу [49].

Особливістю інформаційного навчального середовища дистанційної системи освіти є те, що студент повинен мати високий рівень мотивації до навчання та займати активну позицію щодо оволодіння знаннями. Під дидактичною моделлю інформаційного навчального середовища дистанційної освіти розуміють сукупність методів і засобів навчання, адміністрування навчальних процедур, що забезпечують проведення навчального процесу з використанням сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій [53].

Інформаційні технології як невід'ємна складова інформаційного навчального середовища для викладача і студента-майбутнього соціального педагога є ефективним

інструментом, що полегшує засвоєння знань з різних предметів і робить процес навчання ще більш цікавим, наочним, живим, індивідуальним. У дистанційній системі освіти викладач має змогу ознайомлювати із статистикою, у якій відображені відомості про те, скільки осіб відвідувало його курс, кожен тему зокрема, скільки часу конкретний студент затратив на вивчення теоретичних відомостей чи виконання тестових завдань, порівняти затрачений час із отриманими результатами.

Упровадження нових інформаційних технологій в усі сфери сучасного життя привело до того, що вміння працювати на комп'ютері стало необхідним атрибутом професійної діяльності будь-якого фахівця і багато в чому визначає рівень його значимості в суспільстві. Використання інформаційних технологій дає широкі можливості для істотного підвищення якості навчального процесу, підвищує як рівень засвоєння знань, так і інтерес до освіти в цілому. Заняття, на яких використовуються нові інформаційні технології, вимагають нових методичних підходів.

О. Іщенко виділила наступні оптимальні умови використання інформаційних технологій у навчальному процесі, які є актуальними і для організації дистанційного навчання майбутніх соціальних педагогів:

1) *необхідна матеріальна база.* Наявність самих комп'ютерів, периферійного обладнання, програмного забезпечення.

2) *інформаційна культура викладача.* Важливе значення має відповідна підготовка викладача до використання інформаційних технологій. Така підготовка передбачає оволодіння викладачем певними навичками і вміннями, які свідчать про його володіння комп'ютером на рівні середнього користувача.

3) *інформаційна культура студентів.* Від того, наскільки досконало студент володіє комп'ютером на рівні користувача, залежить, чи досягне праця викладача успіху, чи буде вона змістовною.

4) *наявність багатого педагогічного досвіду.* З власного досвіду стверджуємо, що з інформаційними технологіями

легше працювати тому викладачеві, який користується повним арсеналом традиційних методик. Проводити заняття у комп'ютерному класі дуже складно навіть досвідченому викладачеві. На це мають вплив різні об'єктивні й суб'єктивні причини, які відсутні в традиційних формах занять, лекцій, семінарів або лабораторних і практичних занять (асинхронність дій студентів внаслідок різної предметної та інформаційної підготовки, розсіяна увага, шум комп'ютерів тощо). Внаслідок цього заняття в комп'ютерному класі вимагає від викладача додаткових психологічних і методичних зусиль. Такий інформаційно-насичений процес швидко стомлює і студентів, і викладача.

5) *знання методик ефективного використання комп'ютерних програм.* Спостерігається наступна тенденція: молоді, недосвідчені викладачі, які добре знають комп'ютер, хочуть, але не завжди вміють ефективно використовувати інформаційні технології при викладанні предмета, досвідчені викладачі старшого покоління, які мають за плечима досвід і багатий арсенал засобів навчання і могли б ефективно використовувати інформаційні технології, навпаки, через незнання комп'ютера не застосовують їх.

б) *наявність відповідного педагогічного програмного забезпечення.* Зараз проблема стоїть дуже гостро. Насамперед варто констатувати той факт, що україномовних програм дуже мало. Висока динаміка розвитку сучасної науки і технологій, а також жорсткі вимоги ринку праці зумовлюють проблеми в процесі підготовки фахівців як у вищих навчальних закладах, так і на підприємствах. Вищі навчальні заклади відчувають гостру потребу в технологіях, які б давали змогу встигати за сучасними темпами здобуття знань [19].

Соціальний педагог, працюючи в закладах освіти, має володіти комп'ютерними методами набору, зберігання й обробки інформації, а також використовувати сучасні освітні технології у своїй професійній діяльності. *Матеріально-технічне забезпечення* передбачає наявність матеріально-технічної бази, яка включає технічні засоби: комп'ютер, модем, мережу, апаратне, програмне забезпечення та високоякісні лінії зв'язку.

Інформаційне забезпечення вимагає сформованості достатнього рівня умінь і навичок роботи з інформацією (знання методів пошуку, зберігання, опрацювання, систематизації, аналізу інформації) учасників дистанційного навчання.

Навчально-методичне забезпечення розроблених дистанційних курсів («Основи профорієнтаційної роботи», «Історія педагогіки», «Загальна і порівняльна педагогіка») включало наступні складові: *вступ до навчальної дисципліни* (актуальність, предмет, мета, анотація, визначення місця дисципліни в системі науково-професійної підготовки майбутнього соціального педагога, її зв'язки з іншими навчальними дисциплінами); *робочий план і робоча програма вивчення дисципліни*; *зміст дисципліни, структурований за модулями*; *практикум* (методичні рекомендації, де детально описані практичні роботи, творчі завдання або опис проекту, в якому студенти мають взяти участь. У рекомендаціях також детально описані теоретичні джерела, якими студент може скористатися для виконання завдання, хід виконання роботи (покрокова інструкція) й форма та спосіб представлення результатів, з якими студент має звітувати про виконання роботи. Особливе місце має бути приділене критеріям оцінювання виконаної роботи та термінам отримання звітів викладачем); *методичні вказівки до самостійного вивчення курсу*; *тренувальні і творчі вправи, завдання для самостійної роботи, завдання для самоконтролю* (за параграфами, розділами, модулями, які повинні супроводжуватися відповідями на запитання з метою забезпечення дієвого самоаналізу студентами якості набутих знань); *тематика науково-дослідних робіт* (есе, рефератів, самостійних спостережень та ін., спрямованих на поглиблення і розширення знань, окреслених навчальною програмою); *завдання для контролю навчальних досягнень*; *критерії оцінювання*; *госарій* (термінологічний словник ключових термінів та базових понять. У цьому розділі запропонований також іменний показчик відомих учених, чії ідеї використовувалися в посібнику; список скорочень та

абревіатур); *відповіді на найбільш популярні питання* (з року в рік студенти задають питання з тематики курсу. Більшість цих питань повторюється. Зібрані запитання й детальні відповіді викладачів допоможуть студентам швидше та якісніше отримати відповідь на свої запитання. Файл з відповідями має текстовий формат і доповнюється й поновлюється у міру надходження нових питань); *список джерел інформації* (основних та додаткових – для поглиблення знань).

Необхідно дотримуватися таких дій під час створення дистанційного навчально-методичного комплексу:

1. Оцінювати об'єм навчальної дисципліни згідно навчального плану спеціальності «Соціальна педагогіка», виділяти основні поняття та визначення, які є обов'язковими для вивчення згідно Державного освітнього стандарту для вказаної спеціальності.

2. Розділяти весь об'єм годин з навчальної дисципліни на відповідні розділи, теми, модулі, здійснювати структурування навчального матеріалу, доповнювати його таблицями, графіками, малюнками. Чітко відстежувати взаємозв'язок між темами, розділами, модулями.

3. Для кожного розділу, теми, модуля визначати рівень засвоєння знань.

4. Підготувати тести проміжного та поточного контролів з навчальної дисципліни.

Під час створення навчально-методичного комплексу від викладачів очікується демонстрація професійної майстерності, яка відповідає таким вимогам: вміння коротко та логічно подавати навчальний матеріал; орієнтація на суттєві, «цільові» сторони матеріалу; максимально наочне його представлення; доступність та простота викладання; наповнення навчального матеріалу конкретними прикладами та ситуаціями.

Зважаючи на вище розглянуті положення, можна говорити про те, що розв'язанням проблеми може стати розробка і впровадження у навчально-виховний процес дистанційного навчання майбутніх соціальних педагогів інформаційного навчального середовища, що дає змогу: створювати структуровані електронні сховища даних; підтримувати

дистанційний навчальний процес; створювати комунікаційну мережу всередині навчального закладу; оперативно контролювати і керувати навчальним процесом. Це середовище має забезпечувати єдині засоби навігації, що дає змогу користувачеві швидко і просто знайти необхідний матеріал; просту технологію використання навчальної інформації; моніторинг середовища на різних рівнях, збір статистичних даних за широким спектром параметрів; універсальний набір сервісних служб, які використовує викладач під час викладання дисципліни. Головні властивості інформаційного навчального середовища: інтегрованість у єдиний інформаційний простір різних груп засобів інформаційних технологій; універсальність технологічних процесів створення, зберігання і використання навчально-методичних та інших ресурсів, що забезпечують ведення навчального процесу; створення, актуалізація і використання лабораторних практикумів з віддаленим доступом; методичне забезпечення дисципліни; інваріантність середовища і технологій до рівня і профілю освіти.

Висновки

У розділі монографії підсумовуючи усе вище сказане можна зробити наступні висновки:

1) аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити основні підходи науковців до сутності та змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах дистанційного навчання. Дистанційне навчання розглядається як технологія, яка поєднує традиційні та інноваційні засоби та форми навчання, включає принципи відкритого навчання і базується на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях.

2) теоретичний аналіз літературних джерел дозволив зробити висновок про значення підготовки студентів у системі дистанційного навчання: якісно новий рівень академічної мобільності студентів; можливість студентів з однієї навчальної програми переходити на іншу, з одного навчального закладу в інший, а також паралельне навчання в

двох навчальних закладах, включаючи і закордонні; можливість навчання людей із вадами фізичного розвитку, які не мають можливості навчатися за традиційною системою; вихід на нові ринки надання освітніх послуг як в країні, так і за кордоном; широкомасштабну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців різного профілю.

3) особливостями такої підготовки визначено: зрілий вік студентів; короткий термін навчання; неоднорідність аудиторії; складна соціально-економічна ситуація в країні; необхідність самостійного опрацювання матеріалу; відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення; спрямовуюча діяльність викладачів у період між сесіями; розвиток навичок самостійної роботи; поточний контроль за ходом навчально-виховного процесу.

4) у дослідженні розглянуто проблему підготовки соціальних педагогів засобами дистанційного навчання. Процес підготовки вивчався на прикладі навчальних дисциплін «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи соціалізації особистості», з використанням засобів дистанційного навчання (чат, дошка оголошень, електронна пошта, дискусійна дошка, форум, відеоконференція).

5) визначено організаційно-педагогічні умови такої підготовки (забезпечення підготовки викладачів до використання засобів дистанційного навчання; підвищення інформаційної підготовки майбутнього соціального педагога за рахунок створення інформаційного навчального середовища); формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності та спеціальні вміння, компоненти, їх критерії, показники та рівні готовності до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Москва, 1999. 289 с.

2. Асадуллин Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Москва, 2000. 389 с.

3. Бершадский А. Н. Дистанционное образование на базе новых информационных технологий: учеб. пособ. Пенза: Изд-во ПГТУ, 1997. 54 с.

4. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: монографія. Київ: Інформ. системи, 2010. 278 с.

5. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.

6. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 384 с.

7. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. Методологические аспекты. Москва: Изд-во «Информатик», 1995. С. 56–62.

8. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Москва, 2001. 373 с.

9. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. №3 (30). С. 23–30.

10. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Москва: НИИ школьных технологий, 2009. 292 с.

11. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.

12. Дистанционное обучение / под. ред. Е. С. Полат. Москва: Владос, 1998. 227 с.

13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

14. Долинський Є. В. Стан сформованості комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі дистанційного навчання *Наукові записки*. Випуск 96 (2). Серія: філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. С. 492–495.

15. Долинський Є. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в процесі дистанційного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіль, 2012. 254 с.

16. Єрмаков І. Г. Феномен компетентісно спрямованої освіти. *Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху*: матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. (Київ, 16-17 тр. 2003 р.). Ін-т педагогіки АПН України. Київ: Лат і К., 2003. С. 6–8.

17. Зимняя И. А. Гуманізація образования – імператив XXI века. *Гуманізація образования – імператив XXI века*. Набережные Челны, 1996. Вып. 1. С. 20–30.

18. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 110 с.

19. Іщенко О. А. Передумови й проблеми застосування нових інформаційних технологій при викладанні суспільно-гуманітарних дисциплін. *Коледжанин*. 2002. № 3. С. 33–34.

20. Каленков А. В. Опыт построения информационной системы дистанционного обучения. *Зб. наук. праць Криворізького держ. пед. ун-ту*. 2001. Т. 2. С. 103–107.

21. Кареліна О. В. Дистанційна освіта: пропедевтика у вищих навчальних закладах України. *Як нам упорядкувати нашу вищу школу*: тези ІХ міжнародної студентської наукової конференції. Харків, 2002. С. 108–109.

22. Кареліна О. В. Формування умінь з інформаційних технологій у процесі дистанційного навчання студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіль, 2005. 289 с.

23. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні: затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. URL: <http://www.cdo.com.ua/info/dok-ukr.htm> (дата звернення 02.06.2019).

24. Коргут С. А. Принципи дистанційного навчання. *Збірник наук. праць Криворізького держ. пед. ун-ту*. 2001. Т. 2. С. 149–152.

25. Косов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие: учеб.-метод. пособ. для высш. учеб. завед. М.: Академический Проект, 2000. 240 с.

26. Краевский В. В. Общие основы педагогики. Москва: Академия, 2003. 256 с.

27. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб. Рыбинск, 1993. 173 с.

28. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.

29. Кулемина Е. Н. Дистанционное обучение в реформировании системы образования. Социол.-экон. анализ: дисс. ... канд. социол. наук: 22.00.03 / Москва, 1998. 147 с.

30. Максимчук Л. В. Засоби інтерактивних технологій у підготовці економістів-міжнародників. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України*: зб. статей за матеріалами Міжнар. наук.-прак. конф. Ялта: РВВ КГУ, 2010. Ч. 3. С. 233–235.

31. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Тернопіль, 2011. 585 с.

32. Мисик А. Б. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., (Хмельницький, 19 лист. 2010 р.) / Нац. академія Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2009. С. 154–155.

33. Мірошніченко В. І. Зміст, організація та методика експериментальної роботи щодо перевірки ефективності системи патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. *Зб. наук. праць Нац. академії Держ. прикорд. служби України імені Б. Хмельницького*. 2011. № 59. С. 48–51.

34. Мустаева Ф. А. Социальная педагогик: учеб. для вузов. Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 528 с.

35. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека освітньої політики / за заг. ред. Овчарук О. В. Київ: К.І.С., 2004. С. 6–15.

36. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва: ТЦ Сфера, 2004. 480 с.

37. Олійник В. В. Організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти і навчання: організаційно-педагогічне дослідження. Київ: ЦППО, 2001. 36 с.

38. Петрович С. Д. Психолого-педагогічні аспекти впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій навчання у ВНЗ I-II рівнів акредитації. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ, 2006. С. 86–87.

39. Полат Е. С. Дистанционное обучение: организационный и педагогический аспекты. *Информатика и образование*. 1996. № 3. С. 87–91.

40. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопіль, 2006. 454 с.

41. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 роки / Постанова КМУ від 7 грудня 2005 р. № 1153 Офіц. вид. URL: www.osvita.org.ua/distance/pravo/06.html (дата звернення 15.09.2019).

42. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы; пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 1999. 144 с.

43. Рыбакова А. А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению. *Вестник Ставропольского гос. ун-та*. 2009. № 61. С. 51–57.

44. Сергиенко Е. Б. Организационно-педагогические модели дистанционного обучения в высшей школе: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.01 / Казань, 2001. 23 с.

45. Соціальна педагогіка: підруч. / за ред. А. Й. Капської. Київ: Центр навч. л-ри, 2003. 256 с.

46. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемний для вищої освіти України? *Вища освіта України*. 2009. № 1 (32). С. 43–52.

47. Стефаненко П. В. Дистанційне навчання у вищій школі: монографія. Донецьк: ДонНТУ, 2002. 400 с.

48. Султанова Л. Л. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки социальных педагогов в колледже: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Тольятти, 1997. 181 с.

49. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2003. Вип. III-IV. С. 81.

50. Хассон В. Дж. Критерії якості дистанційної освіти. *Вища освіта*. 2004. № 1. С. 92–99.

51. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. Москва: МГСУ «Союз», 1993. 35 с.

52. Хуторской А. В. Принципы дистанционного творческого обучения. URL: www.eidos.ru (дата звернення 25.08.2019).

53. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособ. Москва: Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.

54. Шевченко В. Л. Дистанційна освіта: проблеми теорії та протиріччя практики. *Інформаційні технології в освіті*. 2009. № 4. С. 233–242.

55. Шукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва: Педагогика, 1988. 205 с.

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДИТЯЧИХ ТА МОЛОДІЖНИХ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ УКРАЇНИ

Людмила Романовська

У розділі, на основі напрацювань вітчизняних і зарубіжних учених, проаналізовано теоретичні засади соціально-педагогічної підтримки дитячих та молодіжних громадських організацій. Визначено сутнісні й змістові характеристики, методологічні підходи і принципи соціально-педагогічної підтримки дитячих та молодіжних громадських організацій. Авторкою окреслено методичні засади ефективного здійснення соціально-педагогічної підтримки дитячих та молодіжних громадських організацій в Україні. Обґрунтовано доцільність реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на всеукраїнському (макро-), регіональному (мезо-) і місцевому (мікро-) рівнях. Представлено практичний авторський досвід – програму соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні.

4.1. Теоретичні засади соціально-педагогічної підтримки дитячих та молодіжних громадських організацій

Вагомою умовою успішного вирішення завдань соціалізації дітей і підлітків є оптимізація потенційних виховних можливостей українського суспільства та його соціальних інститутів, становлення й розвиток сучасного дитячого руху як одного з провідних інститутів соціалізації дітей і підлітків. Гуманістичні й демократичні засади діяльності дитячих громадських об'єднань, акцент на вихованні особистості з активною громадянською позицією й демократичним світоглядом, застосування ефективних і педагогічно виважених технологій роботи не тільки забезпечують їхню життєздатність та популярність у сучасному світі, а й дають підстави розглядати їх як важливий чинник соціалізації нової генерації дітей і підлітків.

Проблема дослідження соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань зумовлює потребу в

грунтовному осмисленні напрацювань як вітчизняних, так і зарубіжних учених стосовно трактування суті понять «дитячий рух», «дитяче громадське об'єднання» та соціально-педагогічних аспектів їх діяльності.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних дослідників дав змогу виявити різноманітні підходи до трактування суті цих понять. Так, за міркуваннями А. Лазаревої, дитячий громадський рух – це «... соціально-педагогічний феномен, що уособлює собою сукупність таких аспектів:

- організаційно-системного, як сукупності дитячих громадських об'єднань, елемент соціальної структури суспільства;

- соціально-феноменологічного, як способу вираження і реалізації соціально значущих ініціатив дітей та підлітків у колективному соціальному перетворенні оточуючого середовища;

- соціально-педагогічного, як способу педагогічно обґрунтованого супроводу процесу соціально значущої діяльності об'єднань, що забезпечує особистісне зростання і самореалізацію дітей та підлітків;

- практичного, що забезпечує реалізацію виховного потенціалу дитячих громадських об'єднань» [13, с. 10-11].

Вважаємо за необхідне зауважити, що ґрунтовно проаналізовано поняття «дитячий рух».

Нам імпонує наукова позиція Т. Голубевої стосовно того, що дитячий рух доцільно трактувати як явище народження, становлення, розвитку і функціонування різних дитячих громадських об'єднань, «... в які консолідуються *діти, підлітки і дорослі* за принципом спільності їхніх особистих і суспільних потреб та інтересів» [9, с. 82]. Таку ж позицію обстоює у своїх працях Т. Трухачова. За її міркуваннями, дитячий рух «... являє собою сукупність скоординованих дій дітей і дорослих, спрямованих на реалізацію певної ідеї (мети), пов'язаної зі зміною соціальної дійсності» [18, с. 16].

У контексті досліджуваної проблеми значний інтерес представляють праці дослідників, у яких вони характеризують особливості сучасного дитячого руху. Здійснимо їх короткий аналіз.

Як стверджував В. Цепелев сучасному дитячому руху притаманні багатовекторність, розмаїттям змісту, форм і методів діяльності, динамізм, певна незалежність від державних структур та неурядових організацій [20, с. 37];

Г. Ніколаєв виокремлював стихійність, різновіковий склад учасників, значний діапазон міжособистісного спілкування, багаторівневу систему контактів, природній, неформальний, нерегламентований характер життєдіяльності дітей і підлітків в середовищі, добровільність обрання видів і форм занять [14, с. 29];

О. Чугунова вказувала на провідну роль дитячого руху у саморозвитку дітей і підлітків: а) в умовах дитячого громадського об'єднання створюються всі умови для формування об'єктивної оцінки самого себе; б) виникає унікальна можливість засвоювати позитивний досвід взаємодії з багатьма «Я» у різних видах діяльності; в) дитячі громадські об'єднання, які відрізняються оперативністю реагування на всі соціальні зміни, не мають жорсткої оціночної системи, а також не потребують державної стандартизації діяльності» [21, с. 37].

Важливим для продовження наукового пошуку є визначення суті поняття «дитяче громадське об'єднання».

Привертає увагу наукова позиція Г. Ніколаєва, який характеризував сутність дитячого громадського об'єднання використовуючи комплекс таких категорій: «... це простір життєдіяльності дітей і підлітків, в якому вони набувають досвід дій соціального характеру, громадянської поведінки; лабораторія проектування підлітком власної долі; спосіб педагогічного впливу на дітей і підлітків, формування у них громадянських якостей» [14, с. 30].

Близькою до нашого розуміння сутності дитячого громадського об'єднання як соціально-педагогічного феномену є наукова позиція А. Лазаревої, яка трактувала зазначену структуру і як форму соціального виховання дітей, і як ефективний засіб набуття особистого життєвого досвіду, як світ гри, фантазії, свободи творчості [13, с. 72].

Аналіз представлених у дослідженнях, спеціальній літературі і наукових публікаціях категорій «дитячий рух»,

«дитяче громадське об'єднання» дозволяє синтезувати окремі характеристики у спільне узагальнююче визначення, що інтегрує їх основний зміст і суть.

Ознайомлення із трактуванням суті дитячого руху, його місця і ролі в соціалізації дітей і підлітків, дозволило дійти висновку про наявність двох дещо відмінних між собою наукових позицій вчених. Сутність *першої* полягає в тому, що розглядають дитячі громадські об'єднання як інструмент адаптації дитини до умов проживання в суспільстві, як агента соціалізації, суб'єкт пізнання, діяльності, спілкування [12, с. 54].

Суть *другої* позиції полягає в тому, що дитячий рух спроможний не лише реально впливати на процес соціалізації і соціального виховання особистості, а й відігравати більш активну роль у процесі модернізації всієї суспільної структури формування і виховання підростаючого покоління.

Однією з важливих проблем, які перебувають в центрі уваги дослідників, є проблема визначення соціально-педагогічних умов посилення ефективності процесу виховання членів дитячого громадського об'єднання.

За міркуваннями Т. Пташко важливою умовою успішної діяльності дитячого громадського об'єднання є розробка програми соціалізації його членів і продумана організація взаємодії дорослих і підлітків [15, с. 77].

Таким чином, на підставі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, можна зробити висновок про те, що на упродовж 90-х років ХХ і першого десятиріччя ХХІ сторіч як у науковців, так і у практиків сформувався науковий і практичний інтерес до сучасного дитячого руху. Разом із тим, сучасний дитячий рух все ще потребує ґрунтовного вивчення, особливо у контексті використання його потенційних виховних впливів на підростаюче покоління. Успішному вирішенні цього складного завдання сприятиме соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань.

Аналіз наукової літератури з проблематики дослідження засвідчив, що в теорії і практиці педагогіки не існує

комплексного дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. Однак, незважаючи на те, що ця проблема є відносно новою для нашої країни, її теоретичне осмислення і практичне впровадження базується на певних напрацюваннях. Співставлення результатів наукових досліджень у монографіях, дисертаціях та інших наукових працях дозволяє констатувати наступне: висвітлено окремі аспекти соціально-педагогічної підтримки; розкрито базові теоретичні концепції, підходи щодо її здійснення; досліджено зміст, основні види, функції діяльності дитячих громадських об'єднань; здійснено аналіз суті їх виховного впливу. Вважаємо, що це є базовою основою окреслення проблемного поля та специфіки розробки теорії і практики здійснення соціальної педагогічної підтримки діяльності зазначених об'єднань. Відправним пунктом має стати розгляд всього комплексу проблем, пов'язаних з виникненням і оформленням дитячого руху як інституту соціалізації підростаючого покоління в історико-педагогічному аспекті, виявлення форм соціально-педагогічної підтримки, їхній аналіз та узагальнення.

Важливо виявити історико-педагогічні та соціально-педагогічні джерела різних форм соціальної і педагогічної підтримки суб'єктів дитячого руху, порівняти результати досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців.

Вагомий внесок у дослідження дитячого руху в Україні належить вітчизняним історикам. У працях вчених О. Гнатчук, В. Головенького, І. Дутчак, В. Окаринського, Р. Пальчевського, Б. Савчук, І. Шумського та інших, не лише описані дитячі товариства і громади дореволюційного і післяреволюційного періоду (20-30-і рр. ХХ ст.), а й висвітлені суспільні умови, які стимулювали виникнення різноманітних за спрямуванням своєї діяльності дитячо-юнацьких формувань.

Ознайомлення з напрацюваннями вітчизняних педагогів дозволяє стверджувати, що історико-педагогічний аспект зазначеної проблеми, а саме становлення соціально-педагогічних засад функціонування й діяльності дитячих товариств і організацій в Україні у даний період, а також

різних форм соціальної і педагогічної підтримки знайшов своє висвітлення в дисертаційних роботах І. Андрухіва, І. Левандовської та Ю. Поліщука.

Як важливу джерельну базу дослідження необхідно відзначити спогади-мемуари засновників та учасників дитячих товариств і громад, зокрема таких, як: Р. Барановський, І. Боберський, Я. Богатюк, І. Василевич, О. Вахнянин, С. Левицький, О. Макарушка, С. Наріжний, О. Орський, Ю. Старосольський, О. Тисовський, Є. Храпливий, І. Юцишин, О. Яремченко та ін.

Їхні праці містять багатий емпіричний матеріал, аналіз якого дозволяє зрозуміти логіку і хід процесу виникнення й розгортання діяльності дитячих товариств і громад, а також різних форм їхньої підтримки. Доречно відзначити: зазначені об'єднання були, як правило комбінованим варіантом поєднання дитячо-підліткового і молодіжного відділень, що дозволяло молоді здійснювати шефство над дітьми та підлітками, передавати їм свій життєвий досвід, сприяти формуванню у них ціннісних орієнтацій та світогляду, тобто по суті здійснювати соціально-педагогічну підтримку діяльності дитячо-підліткових відділень.

У роботі І. Андрухіва описується діяльність таких дитячих і молодіжних товариств як «Сокіл», Пласт, Католицька Акція Української Молоді (КАУМ) «Орли». Зокрема, він приводить дані, що в складі товариств «Сокіл» і КАУМ «Орли» були дитячо-підліткові відділення, де перебували діти й підлітки 8-16 років [2, с. 71]. Окрім цього дослідник акцентує увагу на тому, що значну матеріальну допомогу цим об'єднанням надавали українські кооператори і підприємці, а греко-католицька церква здійснювала духовну та ідеологічну підтримку їхньої діяльності [2, с. 72].

Певний інтерес для зазначеного дослідження являють собою праці радянського періоду, в яких описуються форми і методи роботи всесоюзної піонерської організації імені В. І. Леніна.

Шкільні комсомольські організації в силу того, що віковий діапазон їхніх членів знаходився в межах 14-17 років також

цілком обґрунтовано можна віднести до дитячих громадських об'єднань, що, також викликає певний інтерес до соціально-педагогічної складової діяльності зазначених об'єднань. У радянський період було підготовлено значну кількість дисертаційних досліджень, в яких детально описано форми і методи роботи шкільних комсомольських організацій, проаналізовано педагогічний ефект їхньої діяльності. Співставлення науково-педагогічних здобутків вчених радянського періоду дозволило визначити форми педагогічної підтримки діяльності піонерської і шкільної комсомольської організацій. До них ми відносимо:

– *по-перше*, методичну допомогу зазначеним організаціям з боку шкільних учителів і старших піонервожатих. Аналіз праць ряду науковців (Л. Алієва, Е. Камалдінова, М. Коваль, Л. Мієрович, М. Рассадін, О. Шилик та ін.) дозволяє стверджувати, що ефективність такого керівництва досягалася як опосередкованим шляхом (функції аналітична, прогностична, педагогічної корекції), так і безпосереднім (взаємодія піонерів, комсомольців і педагогів у спільній діяльності);

– *по-друге*, це шефство комсомольців над піонерами. Про значний педагогічний ефект цієї форми підтримки діяльності піонерської організації свідчать дослідження таких вчених як Б. Вульф, І. Іванов, Н. Капустіна, М. Кузьміна, Я. Левін, С. Ухьянкін та ін.;

– *по-третьє*, як форму педагогічної підтримки можна трактувати розроблену радянськими науковцями систему громадських доручень. У теорії піонерської і комсомольської роботи проблему громадських доручень опрацьовано досить ґрунтовно. У працях Л. Алієвої, Е. Белозерцева, Е. Камалдінової, В. Лебединського, В. Решовської, Б. Ширвиндта та ін. обґрунтовано основні педагогічні засади розробки і реалізації системи піонерських і комсомольських доручень, сформульовані її принципи; визначено основний їхній перелік і механізм використання;

– *по-четверте*, однієї із форм педагогічної підтримки діяльності піонерських дружин і шкільних комсомольських організацій необхідно визнати роботу позашкільних виховних

закладів по навчанню і вихованню активу. Цій меті служили семінари, школи піонерського і комсомольського активу, конференції з обміну досвідом роботи, табірні зміни;

– *по-н'яте*, до форм педагогічної підтримки діяльності піонерської організації необхідно віднести і методичну допомогу старшим піонервожатим, яку надавали працівники позашкільних виховних закладів (Будинків піонерів). Ця форма педагогічної підтримки була теоретично розроблена і перевірена на практиці у дослідженнях І. Іванова, Е. Камалдінової, Т. Коннікової, Л. Мієрович, З. Ходоровської, Б. Ширвіндта та ін.;

– *по-шосте*, це допомога різних соціальних інститутів у сприянні роботи різновікових загонів, які склалися з дітей і підлітків та очолювались старшокласниками, а також діям за місцем проживання (Б. Вульфів, І. Іванов, Т. Коннікова, М. Кузьміна, Я. Левін, С. Ухьянкін, З. Ходоровська);

– *по-сьоме*, це шефство комсомольських організацій підприємств, колгоспів і радгоспів над шкільними комсомольськими організаціями (Є. Белозерцев, Г. Володіна, Ж. Завадська, В. Моцюк, В. Решовська).

Таким чином, можемо стверджувати, що в педагогічних дослідженнях радянської доби можна виявити зародження, становлення і розвиток різних форм соціальної і педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; було розроблено й апробовано методи педагогічного впливу на процес соціалізації і виховання членів зазначених об'єднань.

У 90-х рр. ХХ ст. з'являються перші праці (А. Гулевська, Н. Заверико, І. Жуков, І. Зверева, Б. Ковбас, М. Окаринський, Г. Троцько, Л. Ярова), в яких автори здійснюють перші спроби розкрити різні аспекти діяльності сучасних дитячих громадських об'єднань. У цих дослідженнях подано і характеристику окремих форм підтримки їхньої діяльності.

Увагу до себе привертають і наукові розробки Н. Коляди. Вона активно намагалася розвивати в Україні соціокінетику дитинства, тобто науку про дитячий рух, пов'язувати педагогічні здобутки минулого і сучасного.

У контексті здійснюваного дослідження заслуговує на увагу розроблена Н. Колядою періодизація становлення педагогіки дитячого руху:

1-й етап (10-і – 20-і рр. ХХ ст.) – зародження і становлення педагогіки дитячого руху;

2-й етап (20-і – середина 30-х рр. ХХ ст.) – етап науково-педагогічного осмислення дитячого руху;

3-й етап (30-і – середина 50-х рр. ХХ ст.) – етап певного ігнорування педагогічною наукою дитячого руху;

4-й етап (середина 50-х – 80-і рр. ХХ ст.) – активізація наукового інтересу до дитячого руху, що вилилось в цілу низку дисертаційних досліджень;

5-й етап (кінець 80-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) – сучасний етап розвитку педагогіки дитячого руху [11, с. 209-212].

Важливий внесок у розробку соціокінезики в Україні належить дослідниці О. Боровець [4], яка достатньо детально розробила проблему формування колективістської спрямованості підлітків у дитячому громадському об'єднанні, обґрунтувала проблему необхідності посилення державної і педагогічної підтримки суб'єктів дитячого руху.

Особливої уваги заслуговує класифікація дитячих громадських об'єднань розроблена соціокінезиками (І. Вамаєва, В. Ковров, Н. Кульпетдінова, Д. Лебедев, Е. Тітова та ін.). За основу класифікації дитячих громадських об'єднань дослідники обрали способи включення дітей в різноманітні соціальні стосунки. Виходячи з цих міркувань ними виокремлено такі три групи дитячих громадських об'єднань:

– дитячі громадські об'єднання, що ставлять перед собою головним завданням задоволення потреб та інтересів дітей і підлітків, засвоєння ними знань, формування досвіду суспільної поведінки і включення їх в практику суспільного життя (секції, гуртки);

– дитячі громадські об'єднання, що пропонують дітям і підліткам різноманітні види діяльності і через ці види діяльності включають дітей і підлітків у практику суспільного життя (військово-патріотичного, історико-краєзнавчого, мистецького, фольклорного та іншого спрямування);

– дитячі громадські об'єднання, що пропонують дітям і підліткам на вибір системи цінностей, на підставі яких і

будується діяльність об'єднань. Такий підхід є базовою основою для формування певної системи відносин між дітьми та дорослими (скаутські, піонерські, патріотичні та ін.) [5, с. 94].

Певну увагу проблемі державної і педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань приділено в докторській дисертації О. Волохова [7]. Зокрема, дослідник їх трактує як єдине ціле, в комплексі, як сприяння держави, різних суспільних інституцій дитячим громадським об'єднанням в процесі здійснення соціалізації. До важливих складових державної і педагогічної підтримки О. Волохов відносить:

- сприяння діяльності дитячих громадських об'єднань з боку органів влади та управління;
- активну взаємодію лідерів дитячих громадських об'єднань з педагогами та батьками;
- комплекс заходів і програм, які сприяють оптимізації діяльності дитячих громадських об'єднань;
- співпрацю соціальних педагогів з членами дитячих громадських об'єднань;
- захист членів дитячих громадських об'єднань від впливів негативних чинників соціалізації [7, с. 217-218].

Якщо у дослідженнях зазначених вчених висвітлювалися лише окремі аспекти соціальної і педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, то у дисертаціях Г. Рогальнової [16] і С. Харченка [19], ми знаходимо уже більш чітко виділені напрями підтримки суб'єктів дитячого руху. Так, у їх розумінні соціальна і педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань це:

- форма сприяння дитині у подоланні нею певних проблем;
- різні види допомоги членам дитячих громадських об'єднань у налагодженні соціально змістовної, яскравої і цікавої життєдіяльності;
- форма співпраці і взаємодії соціальних інститутів і дитячих громадських об'єднань;
- допомога членам об'єднань у сприянні адаптації до реалій сьогодення;

– матеріальна допомога дитячим громадським об'єднанням, яка сприяла би більш ефективній діяльності [16; 19].

Достатньо активно проблему соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань розробляла Т. Трухачова, яка оперувала поняттям «соціально-педагогічна підтримка». За міркуваннями дослідниці, суть соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань полягає у:

– сприянні позитивно спрямованій соціалізації членів дитячих громадських об'єднань;

– підтримці соціально значущих ініціатив і суспільно корисної діяльності дитячих громадських об'єднань;

– створенні сприятливих соціально-економічних і соціалізаційних умов для повноцінного виховання підростаючого покоління;

– трансформації соціального середовища у соціально-педагогічне, виховуюче середовище;

– педагогічному керівництві процесом соціального виховання особистістю [18, с. 197].

Розробляючи проблему осмислення ролі і функцій дитячих громадських об'єднань у виховному просторі соціуму Л. Алієва також приділила певну увагу проблемі їх соціально-педагогічної підтримки. Зокрема, дослідниця вважає, що зводити соціально-педагогічну підтримку лише до різних видів допомоги дитячим громадським об'єднанням методологічно невірно. ... «Соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань має, насамперед, полягати в активній співпраці органів державної влади і управління, загальноосвітніх навчальних закладів, поза шкільних виховних закладів, Будинків культури та інших суспільних інститутів з дитячими громадськими об'єднаннями. У цілому це вид педагогічної діяльності в соціумі, яка спрямована на всебічну допомогу та сприяння дитячим громадським об'єднанням у виконанні ними ролі ефективного інституту соціалізації» [1, с. 113].

Аналіз наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних авторів засвідчив про багатий теоретичний та емпіричний

матеріал, що є фундаментом джерельної бази дослідження. Разом із тим відсутність досліджень щодо аналізу різних підходів до проблеми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань свідчить про недостатнє її наукове осмислення та вивчення як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. До тепер суть і зміст поняття «соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань» не стали об'єктом системного аналізу з позиції соціальної педагогіки та інших спеціальних досліджень, які б інтегрували, осмислили та узагальнили наявні наукові й практичні здобутки з проблем дослідження.

Такі міркування актуалізують ідею необхідності і доцільності окреслення методології соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

Здійснений науковий пошук дозволяє стверджувати, що соціально-педагогічну підтримку діяльності дитячих громадських об'єднань України доцільно реалізовувати на основі *системного, гуманістичного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, соціалізаційного, полісуб'єктного, інтеграційного і культурологічного підходів:*

- *системний* підхід дозволяє обґрунтувати концепцію і систему соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань з відповідними підсистемами та рівнями, розкрити різноманітність суб'єктів, ресурсів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на основі цілісності та єдності;

- *гуманістичний* передбачає обґрунтування концепції соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на основі пріоритету гуманістичних цінностей;

- *аксіологічний* – уможливує програмування процесу соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на основі визнання дітей і підлітків як вищої цінності і мети суспільного розвитку; сприяє підпорядкування змісту і форм соціально-педагогічної підтримки створенню сприятливих умов діяльності дитячих громадських об'єднань та успішній соціалізації їх членів;

- *особистісно-діяльнісний*, виступає своєрідним методологічним імперативом, з урахуванням якого визначаються компоненти соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; спрямований на забезпечення реалізації технологій соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, що дають змогу зайняти кожному учаснику досліджуваного процесу активну суб'єкт-об'єктну позицію;

- *соціалізаційний* – спрямований на осмислення концептуальних підходів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань у контексті активізації їх виховних впливів на процес соціалізації дітей і підлітків;

- *полісуб'єктний* – дає змогу розглядати учасників процесу соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань як партнерів, здатних усвідомлювати мотиви, узгоджено взаємодіяти, реалізовувати функції, направлені на досягнення поставленої мети;

- *інтеграційний*, який дозволяє єднати різноманітні компоненти в єдине ціле, у певну сукупність, для якої характерною є відповідна ціль спільної діяльності;

- *культурологічний* – уможливорює розгляд процесу соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань у своєрідному соціокультурному просторі.

У процесі осмислення концептуальних підходів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань важливо окреслити основні принципи реалізації цього процесу, що зумовлюються метою, завданнями досліджуваного процесу, особливостями функціонування дитячого руху в Україні. Такими принципами визнано принципи: *системності, гуманізму, демократизму, самоврядування і самореалізації, соціально-педагогічної доцільності, опори на соціальні реалії*, які розкривають змістове осмислення і розробки стратегій і напрямів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

У результаті проведеного аналізу факторних взаємозв'язків суб'єктів системи й інфраструктури функціонування соціальних інститутів і дитячих громадських об'єднань обґрунтовано доцільним здійснення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на всеукраїнському (макро-), регіональному (мезо-) і місцевому (мікро-) рівнях. Такий підхід до обґрунтування соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань зумовлений необхідністю створення відкритого, соціально-сприятливого для функціонування дитячих громадських об'єднань соціуму, який цілісно сприймає і адекватно реагує на інтереси, умови життя, ідеї й ініціативи дітей, здійснює підтримку дитячих громадських об'єднань у масштабах країни, регіону (області, міста, району, села), дитячого громадського об'єднання і конкретної дитини.

Макрорівень соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань здійснюються на рівні держави міністерствами, державними службами, політичними партіями, громадськими об'єднаннями, педагогічними, громадськими діячами, науково-дослідними установами (діяльність яких визначає розробку стратегій соціальної політики захисту дитинства, дитячих громадських об'єднань, напрямів, форм і методів їх діяльності в реаліях сучасного українського суспільства).

На загальнодержавному рівні соціально-педагогічна підтримка реалізується Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної політики України, Міністерством культури України, Міністерством охорони здоров'я України спільно із державними службами та інспекціями: Державною службою молоді та спорту України, Державною службою України з питань протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу та інших соціально небезпечних захворювань, Державною службою України з контролю за наркотиками та ін. Соціально-педагогічна підтримка діяльності суб'єктів дитячого руху на всіх рівнях адміністративно-територіального устрою здійснюється за сприяння міністерств при долученні зусиль місцевих органів державної влади та управління. Ефективність

спільних дій щодо реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань підвищується за рахунок участі на кожному рівні й інших суб'єктів різного рівня та підпорядкування. Сумарні їхні зусилля спрямовані на об'єкт соціально-педагогічної підтримки – діяльність дитячих громадських об'єднань та їх членів – дітей і підлітків.

Підтримка державою діяльності дитячих громадських об'єднань України реалізується в різних формах: розробка стратегій і програм розвитку дитячого руху, надання дитячим громадським об'єднанням інформації про державну соціальну політику; надання методичної та організаційної допомоги з питань створення і функціонування дитячих громадських об'єднань; створення закладів, установ і організацій, які надають допомогу дитячим громадським об'єднанням. Державні органи влади та управління здійснюють підтримку і в інших формах, керуючись при цьому законодавством України.

Мезорівень вважаємо оптимальним з адміністративної точки зору щодо організації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, оскільки порівняно обмежена територія адміністративної одиниці забезпечує у її межах однорідність соціальних, економічних, культурних та інших умов. На мезорівні соціально-педагогічну підтримку діяльності дитячих громадських об'єднань здійснюють місцеві органи влади та управління державною молодіжною політикою: управління молодіжною політикою при обласних (міських, районних) державних адміністраціях: управління у справах сім'ї та молоді і центри, що при них функціонують.

Соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань на мікрорівні передбачає безпосередню підтримку діяльності членів дитячих громадських об'єднань, що є запорукою формування довірливих відносин суспільства з дітьми на основі врахування їх потреб, побажань, намірів, побоювань і проблем, створення сприятливих умов для пізнання соціуму і реалізації себе в ньому. Соціально-педагогічну підтримку діяльності дитячих громадських об'єднань на мікрорівні покликані здійснювати суб'єкти,

максимально наближені до їх діяльності: соціальні педагоги, педагоги закладів середньої освіти, соціальні психологи, волонтери, працівники Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, дитячо-молодіжних центрів, державних і приватних підприємств, громадських формувань громадян місцевого самоврядування, тощо.

Соціально-педагогічну підтримку діяльності сучасних дитячих громадських об'єднань на місцевому (мікро-) рівні ми розглядаємо як діяльність суб'єктів соціально-педагогічної підтримки (педагогів, соціальних психологів, соціальних педагогів закладів середньої освіти, працівників соціально-педагогічних закладів і установ, волонтерів, батьків, представників громади) з налагодження й упровадження соціально-педагогічного спрямування діяльності дитячих громадських об'єднань. За нашими міркуваннями, соціально-педагогічний процес в дитячому громадському об'єднанні можна розглядати як послідовність здійснення різноманітних справ творчого, соціально значущого, суспільно корисного та дозвіллевого характеру, що реалізуються на підставі розроблених перспективного і поточного планів роботи об'єднань, які в цілому сприяють створенню в дитячих громадських об'єднаннях оптимальних умов життєдіяльності і соціалізації членів об'єднань.

Із урахуванням зазначеного вважаємо, що соціально-педагогічну підтримку діяльності дитячих громадських об'єднань на мікрорівні доцільно трактувати, насамперед, як колективні зусилля суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, спрямовані на посилення виховного впливу дитячих громадських об'єднань, що сприяє стимуляції й активізації процесів самоактуалізації, самореалізації, самовиховання й саморозвитку особистості; формуванню у його членів гуманістичних переконань, суспільно значущих моральних якостей і ціннісних орієнтацій.

Виходячи із системного бачення необхідності і доцільності здійснення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на трьох рівнях: загальнодержавному (макро-), регіональному

(обласному/районному/ міському) (мезо-) та місцевому (мікро-), можемо стверджувати, що кожен рівень сприяє реалізації системи соціально-педагогічної підтримки як цілісного явища. Така побудова соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, на нашу думку, відповідає, з одного боку, зміцненню і продовженню вертикалі підвідомчих суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, додатковому залученню на кожному рівні інших суб'єктів до її реалізації; а з іншого – за рахунок визначення пріоритетів, тобто концентрації зусиль на певних напрямках соціально-педагогічної підтримки, що позитивно оцінюється як вибір стратегії, інколи компенсуючи меншу увагу до соціально-педагогічної підтримки на інших рівнях, що, звичайно, не може оцінюватися позитивно.

Суб'єктами соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських організацій є:

- держава в особі органів виконавчої влади та місцевого самоврядування;

- громадянське суспільство в особі його інститутів: об'єднань громадян, політичних партій, благодійних організацій, органів самоорганізації населення, релігійних організацій, професійних спілок, недержавних засобів масової інформації й інших організацій, діяльність яких регулюється законодавством України;

- конкретні особи: соціальні педагоги/працівники, соціальні психологи, педагоги, батьки, представників позашкільних закладів, державних і недержавних підприємств, волонтери та ін.

Зусилля щодо реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на кожному рівні нарощуються за рахунок діяльності різних суб'єктів підтримки. Причому на найнижчому – місцевому – рівні (рівні роботи працівників соціально-педагогічних установ, служб, закладів середньої освіти, батьків, волонтерів тощо) соціально-педагогічна підтримка набуває особливого значення. Органи виконавчої влади та управління, що діють на місцях, приймають рішення щодо діяльності дитячих громадських об'єднань; при затвердженні місцевих бюджетів передбачають

видатки на реалізацію програм їх діяльності. Органи виконавчої влади та управління можуть сприяти дитячим громадським об'єднанням у реалізації різноманітних суспільно корисних і соціально значущих програм (проектів, заходів). При цьому вони знаходять можливість надавати дитячим громадським об'єднанням фінансову та матеріальну допомогу, залучати для цього різні суб'єкти, а також здійснювати контроль за цільовим використанням виділених коштів.

Концептуальні положення, що визначають суть соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на загальнодержавному рівні, створюють передумови для визначення завдань соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, що полягають у:

- здійсненні діагностики стану дитячого руху як в цілому по країні, так і на місцях;

- здійсненні діагностики стану виконання законів України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про об'єднання громадян», «Про молодіжні та дитячі громадські організації», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю»;

- розробці механізму дієвої співпраці між органами державної влади та управління і суб'єктами дитячого руху;

- розробці комплексних стратегій соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

- забезпеченні підготовки фахівців для роботи з дитячими громадськими об'єднаннями;

- наданні суб'єктам соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань всебічної наукової, соціально-правової, навчально-методичної та інформаційно-консультативної допомоги.

Виходячи із основних концептуальних підходів і принципів, на яких базується соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань, встановлено, що її доцільно організовувати за такими *основними стратегіями*:

- 1) розробка загальнодержавних, регіональних і місцевих програм соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

2) розробка і впровадження механізмів реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

3) створення сприятливих умов і гарантій діяльності суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

4) спрямування соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на створення оптимальних умов життєдіяльності і соціалізації дітей і підлітків.

Зокрема, кожна стратегія соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань передбачає розробку і впровадження конкретних заходів (законодавчого, організаційного, матеріально-технічного, соціально-педагогічного, навчально-методичного, фінансового та іншого характеру), дія яких спрямована в цілому на сприяння діяльності дитячих громадських об'єднань і соціальному становленню їх членів. Вказані стратегії соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань конкретизуються відповідно до рівнів її здійснення і потреб регіонів чи конкретних дитячих громадських об'єднань.

У процесі наукового пошуку встановлено, що загальнодержавна стратегія соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань має бути побудована відповідно до основних сфер життєдіяльності підростаючого покоління, головними з яких є:

1) спрямування діяльності суб'єктів дитячого руху на здобуття дітьми і підлітками ґрунтовних знань, формування світогляду;

2) спрямування дитячих громадських об'єднань на формування в дітей та підлітків установки на здоровий спосіб життя, на життя без паління, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин;

3) спрямування змісту і форм діяльності дитячих громадських об'єднань на формування у членів об'єднань позитивно спрямованих гуманістичних ціннісних орієнтацій,

формування усвідомлення того, що людина і її життя є найвищою цінністю;

4) спрямування діяльності дитячих громадських об'єднань на соціалізацію дітей і підлітків, актуалізацію і сприяння осмисленій підготовці до самостійного життя;

5) ініціювання і створення сприятливого клімату для розробки і реалізації програм соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань всіма зацікавленими суб'єктами (органами влади та управління, органами освіти, соціальними службами для сім'ї, дітей та молоді, неурядовими організаціями, закладами культури і дозвілля та ін.);

6) забезпечення ефективної співпраці дитячих громадських об'єднань із закладів середньої освіти, із центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, із закладами культури і дозвілля з метою забезпечення культурних потреб дітей і підлітків та їхнього змістовного дозвілля.

До важливих проблем науково-практичного забезпечення соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань необхідно віднести визначення стратегій, дій, змісту загальнодержавної програми підтримки. Під нею ми розуміємо систему чітко спланованих організаційно-практичних дій державних і недержавних організацій, які опираються на відповідно розроблену базу нормативно-правових документів, і які переслідують мету створення сприятливих соціальних і соціально-педагогічних умов функціонування дитячих громадських об'єднань, перетворення їх на ефективно діючий інститут соціалізації підростаючого покоління.

Зазначимо, що організаційно-управлінське забезпечення підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань має досить складну структуру, в якій можна в узагальненому вигляді виокремити три основних елементи:

– *перший* – владний або адміністративний, що включає сукупність органів влади і управління (центрального і місцевого), які несуть відповідальність за організацію соціально-педагогічної підтримки;

– *другий* – це програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на рівні області (району, міста) із можливістю реалізації на місцевому рівні;

– *третій* – це спільна діяльність різноманітних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

У цьому контексті увагу привертає наукова позиція В. Тесленка, який виокремлював такі провідні критерії визначення ефективного змісту соціально-педагогічної підтримки (стосовно дітей з обмеженими можливостями) – обсяг, глибина, складність та чотири рівні їх реалізації: базовий, модифікований, частково-системний, системно-творчий. Для базового рівня, на думку вченого, характерним є те, що увага і різноманітна допомога, які приділялися клієнтам, були достатньо повно регламентовані вимогами державних нормативно-правових документів, а також практикою застосування в конкретних умовах. Особливістю модифікованого рівня соціально-педагогічної підтримки є намагання якісно урізноманітнити, посилити інтенсивність допомоги, що надається клієнтам, але ці зусилля мають епізодичний, фрагментарний характер. Характерною особливістю частково-системного рівня є те, що обсяг, глибина та різноманітність соціально-педагогічної підтримки мають в цілому системний характер, але реалізація даного рівня можлива тільки за наявності відповідних умов. Системно-творчий рівень характеризується найбільш повним системно-інтегрованим змістом соціально-педагогічної підтримки, який забезпечується за будь-яких умов за ініціативою суб'єктів соціально-педагогічної підтримки [17, с. 269-270].

Не менш важливою проблемою соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань є розробка механізму реалізації підтримки. Під механізмом соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань ми розуміємо сукупність цілеспрямованих, взаємопов'язаних, спеціально організованих і педагогічно керованих дій різноманітних суб'єктів, які забезпечують успішність цього процесу в загальнодержавному, регіональному і місцевому контекстах.

Концепція соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань передбачає розробку базових положень її реалізації, основні складові якої полягають у:

розробці стратегій і програм соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

розробці технології підготовки і впровадження стратегій і програм соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на всеукраїнському, регіональному і місцевому рівнях;

цілеспрямованій професійній підготовці фахівців (соціальних педагогів, соціальних психологів, педагогів, організаторів дозвілєвої сфери та ін.), функціональним полем діяльності яких буде означено діяльність з дітьми і підлітками у відкритому соціумі, в тому числі і з членами дитячих громадських об'єднань;

розширенні функцій і професійних службових обов'язків працівників соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; соціальних педагогів, соціальних психологів закладів середньої освіти щодо їх роботи у відкритому соціокультурному просторі, зокрема надання соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

доцільності упровадження у штат соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді посади «соціальний педагог – організатор дитячого руху»;

законодавчо-нормативному врегулюванні фінансової і матеріально-технічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань;

доцільності розробки й упровадження механізму використання матеріально-технічних баз позашкільних навчальних закладів, Будинків культури, центрів технічної і художньої творчості для діяльності дитячих громадських об'єднань;

налагодженні партнерської співпраці керівників дитячих громадських об'єднань з педагогічними колективами ЗВО, ЗСО з працівниками соціально-педагогічних закладів, волонтерами, науковцями, батьками, представниками громад,

що дозволить розгорнути процес створення і впровадження в практику роботи дитячих громадських об'єднань сучасних соціально-педагогічних технологій роботи, у тому числі й соціально-педагогічної підтримки їх діяльності.

Однією із важливих компонентів соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань як системного процесу, має стати науково-педагогічна складова її обґрунтування і реалізації. Вважаємо, що з метою координації дій науковців, які цікавляться зазначеною проблематикою, під егідою Інституту проблем виховання НАПН України необхідно створити Асоціацію дослідників дитячого руху. Вважаємо, що таке об'єднання сприятиме системному підходу до аналізу дитячого руху як феномена сучасного суспільства і соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань як необхідної умови успішного їхнього функціонування. Координація цих досліджень сприятиме максимальному виходу на практику, тобто конкретну роботу дитячих громадських об'єднань. Робота зазначеної Асоціації, об'єднані зусилля вчених, що діють в рамках єдиної стратегії дослідження, спроможні підняти на новий рівень розробку теорії і методики соціальної педагогіки дитячого руху, розробити стратегії, обґрунтувати й апробувати сучасні технології соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, що сприятиме піднесенню їхньої роботи на якісно новий рівень.

У контексті осмислення концептуальних положень соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань важливими є наукові напрацювання О. Безпалько та І. Зверевої. Зокрема, І. Зверева, обстоюючи ідею функціонування школи «відкритого типу», стверджувала, що у навчальному закладі такого типу існує принципово нова модель діяльності дитячого колективу, яка акумулює можливі різновиди дитячо-підліткових колективів і об'єднань: учнівські, клубні, територіальні, любительські, громадські організації, неформальні групи, асоціації та інші. Дослідниця зазначала, що діяльність учнівських громадських організацій і угруповань не має обмежуватися лише школою. Вона має

наповнюватися «... реальними соціально-значимими справами, пов'язаними з організацією дозвілля, з громадською роботою, виявом турботи, милосердя щодо оточення, природи, господарського ставлення до свого дому, мікрорайону» [10, с. 34-35].

О. Безпалько, досліджуючи роль і місце дитячого руху в системі функціонування територіальної громади, звертала увагу на те, що в сучасних умовах «... спостерігається перехід від однополюсності в реалізації соціальної політики за схемою «держава-особистість» до багатополюсності, що знаходить своє відображення в збільшенні числа суб'єктів соціально-педагогічної діяльності» [3, с. 343]. Ми погоджуємося з думкою дослідниці стосовно того, що дієвою силою у вирішенні соціальних і соціально-педагогічних проблем, особливо на місцевому рівні, стають неурядові організації (в т. ч. й дитячі громадські об'єднання). Закономірно, що результатами реалізації таких проектів часто є нові технології соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, які, за умови їх позитивної оцінки й визнання, у подальшому впроваджуються в інших територіальних громадах [3, с. 343].

Провідна ідея концепції соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань полягає в:

- актуалізації на державному, регіональному і місцевому рівнях необхідності і доцільності сприяння діяльності дитячих громадських об'єднань з метою створення сприятливого середовища життєдіяльності і соціалізації дітей;

- необхідності і доцільності розробки і реалізації стратегій і програм соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, узгодження діяльності органів влади і управління, різних суб'єктів соціалізаційних і виховних впливів з метою впорядкування і гармонізації відносини суспільства з дитячим рухом;

- сприянні розвитку дитячого руху, зростанні чисельності дитячих громадських об'єднань і перетворенні їх в ефективно діючий інститут соціалізації і виховання підростаючого покоління.

Суть соціально-педагогічної підтримки полягає в актуалізації, обґрунтуванні й реалізації скоординованих

впливів органів державної влади і управління, інших соціальних суб'єктів на макро-, мезо- і мікрорівнях у розробці і впровадженні стратегій, програм і технологій соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

Зазначимо, що під соціально-педагогічною підтримкою діяльності дитячих громадських об'єднань ми розуміємо також створення для дітей і підлітків сприятливих умов для активізації їхнього особистісного потенціалу, процесу самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації, самовиховання. Саме через участь у діяльності дитячого громадського об'єднання діти і підлітки долучаються до участі в житті суспільства, в результаті чого значно активізуються процеси пізнання, самовиховання, життєвого і професійного їх самовизначення, формування важливих особистісних якостей і властивостей, прискорюється процес соціалізації.

4.2. Методичні засади ефективного здійснення соціально-педагогічної підтримки дитячих та молодіжних громадських організацій в Україні

Здійснений науковий пошук, представлений у п. 4.1, обумовив необхідність розробки програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

Програму зазвичай розуміють як наперед продуманий план якоїсь діяльності, перелік відповідних заходів згрупованих у певній послідовності [6, с. 1148]. Ми погоджуємося з думкою українського дослідника В. Тесленка, що «... програми ... за своєю суттю є управлінською категорією і виступають формою фіксації всієї сукупності проблем, що вимагають розв'язання, а також алгоритмом різноманітних способів їх розв'язання» [17, с. 226]. У теорії і практиці соціально-педагогічної діяльності програми, зазвичай, виступають засобами внесення певних змін у процеси протікання відповідних соціально-педагогічних явищ, у результаті яких відбувається корекція зазначених явищ, розв'язуються протиріччя.

Виходячи із такого бачення, програма соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні має містити такі складові, як констатація соціально-педагогічної проблеми (тобто проблеми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань в регіоні); постановка й формулювання мети соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, вибір технології досягнення результативності досліджуваного процесу, діагностика ефективності програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні та ін. Основними узагальненими характеристиками програми соціально-педагогічної підтримки є такі:

- 1) фіксація в програмі проблем соціально-педагогічного характеру, які планується вирішити у ході її реалізації;
- 2) прогнозування майбутніх досягнень, тобто визначення робочого проекту реалізації програми соціально-педагогічної підтримки;
- 3) визначення і реалізація технології реалізації програми;
- 4) моніторинг результативності її реалізації;
- 5) корекція (у разі необхідності) і подальше впровадження програми.

У процесі аналізу ми виходили з того, що головним підсумком наших пошуків у цьому напрямі має стати програма соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні, яка дозволить докорінно поліпшити реалізацію досліджуваного процесу. При розробці програми ми виходили з того, що програма у процесі дослідження є важливим документом, який «акумуляє» в собі сутнісні характеристики феномена «соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань», що сформувалися у вітчизняній і зарубіжній науці й практиці.

Розпочинаючи розробку програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні, було визначено, що вона має стати загальним орієнтиром, визначити стратегію й тактику в розробці й здійсненні конкретних заходів реалізації

досліджуваного процесу. При підготовці програми соціально-педагогічної підтримки ми брали до уваги необхідність врахування трьох її аспектів: теоретичного, проектувального і практично-діяльнісного, які у педагогічній дійсності взаємодіють за такою схемою. Теоретичний аспект передбачає осмислення провідних загальнотеоретичних засад, аналіз прогресивних ідей вітчизняного і зарубіжного досвіду, генерацію ідей, необхідних для розробки концептуальних положень програми. При цьому особливе значення має процес адаптації загальнотеоретичних напрацювань до конкретних умов і змісту діяльності дитячих громадських об'єднань, можливостей суб'єктів соціально-педагогічної підтримки. Проектувальний аспект передбачає проектування мети, розробку змісту програми, визначення технології її реалізації, розробку механізмів, виявлення та реалізацію соціально-педагогічних умов реалізації програми, критеріїв визначення ефективності її практичної реалізації. Практичний аспект передбачає реалізацію конкретних заходів, апробації технології і механізмів, здійснення діагностики і корекції процесу реалізації програми на регіональному рівні.

Головною метою програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні є підвищення ефективної діяльності дитячих громадських об'єднань і соціалізації дітей і підлітків. Основними завданнями програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні є: активізація соціально-педагогічних впливів на регіональному рівні та об'єднання й координація зусиль суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; створення сприятливих умов функціонування дитячих громадських об'єднань і реалізація завдань успішної соціалізації їх членів.

Відповідно до концептуальних підходів, мети та завдань реалізації процесів на регіональному рівні було визнано доцільним окреслити програмою соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні такі провідні напрями реалізації досліджуваного процесу:

– *інформаційний*, який передбачає актуалізацію на регіональному рівні ідеї необхідності і доцільності соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; залучення суб'єктів до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, роз'яснення суті і значення програми та здійснення відповідної роз'яснювальної роботи з суб'єктами соціально-педагогічної підтримки;

– *правового забезпечення*, що передбачає створення і реалізацію на практиці умов і гарантій для формування, реєстрації, забезпечення ефективної діяльності дитячих громадських об'єднань; захист прав і законних інтересів дітей та підлітків;

– *виховний*, що передбачає спрямування соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на вдосконалення змісту, форм і методів їх діяльності з метою вдосконалення процесів розвитку, виховання, самовиховання і соціалізації підростаючого покоління;

– *розвивальний*, спрямований на створення умов для розвитку творчого потенціалу членів дитячих громадських об'єднань (участь членів об'єднань в науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно корисній діяльності, виявлення талантів, здібностей).

– *професійний*, спрямований на здійснення професійної підготовки фахівців до роботи з дітьми і підлітками у відкритому соціумі, в тому числі й до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, залучення до реалізації процесу соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань професійних фахівців (соціальних педагогів, психологів, педагогів загальноосвітніх і позашкільних навчально-виховних закладів, працівників соціально-педагогічних установ, культурно-дозвіллевих і спортивних закладів), працівників державних і недержавних організацій, представників громади, батьків, лідерів молодіжних організацій, волонтерів та інших;

– *навчально-методичний*, що передбачає навчально-методичну і консультативну допомогу як суб'єктам соціально-

педагогічної підтримки, так і членам дитячих громадських об'єднань; навчання і методичну допомогу суб'єктам соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; надання допомоги лідерам дитячих громадських об'єднань і волонтерам щодо вдосконалення змісту, форм і методів їх діяльності;

– *матеріально-технічний*, який передбачає цілеспрямовано роботу суб'єктів соціально-педагогічної підтримки на залучення усіх наявних засобів, ресурсів і можливостей регіону для надання фінансової, кадрової, організаційно-матеріальної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; створення сприятливих умов їх функціонування (приміщення для занять, спортивне і туристське спорядження, можливості доступу до інформаційних технологій, можливості для проведення літніх таборів, екскурсій, експедицій, прогулянок, фестивалів, конкурсів, змагань тощо).

У процесі дослідження ми виходили з положення, що основними суб'єктами реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань є місцеві органи влади, управління освіти і науки при обласних (міських і районних) державних адміністраціях, служби у справах дітей та молоді, соціальні педагоги, психологи і педагоги навчально-виховних закладів середньої освіти й позашкільних, працівники державних і приватних підприємств, лідери молодіжних громадських організацій, волонтери, представники громад, батьки та інші.

Програмою соціально-педагогічної підтримки було охоплено 73 дитячі громадські об'єднання, загальний контингент яких становить близько 7000 осіб. Перелік дитячих громадських об'єднань, що були охоплені програмою соціально-педагогічної підтримки на території Тернопільської та Хмельницької областей. На різних етапах експерименту було залучено: 9 представників місцевих органів влади та управління; 10 фахівців обласних, міських і районних Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; 36 педагогів, психологів і соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних

закладів; 18 працівників позашкільних навчально-виховних закладів; 87 волонтерів; 49 батьків, 64 представники підприємств і організацій; 220 студентів спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького національного університету й Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. У дослідженні брала участь експертна група у кількості 18 осіб, до складу якої входила авторка дослідження.

Із метою розробки чітких стратегій та координації діяльності задіяних суб'єктів було визнано доцільним створення при обласних Центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді координаційних рад з упровадження програми соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань, діяльність яких спрямована на пошук, об'єднання і координацію дій суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань та їх консультування. До їх складу було залучено: представників органів управління, освіти, культури, соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді, молодіжних об'єднань, керівників дитячих громадських об'єднань. При координаційних радах було створено мобільні консультаційні пункти, діяльність яких спрямована на визначення суті потреб, проблем і побажань дитячих громадських об'єднань, надання суб'єктам соціально-педагогічної підтримки, волонтерам, лідерам і членам дитячих громадських об'єднань консультацій, практичної допомоги чи спрямування до відповідного фахівця/фахівців та центри мобільної соціально-педагогічної допомоги дитячим громадським об'єднанням.

Метою діяльності центрів мобільної соціально-педагогічної допомоги дитячим громадським об'єднанням визначено: розробку пакету рекомендацій для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки; залучення батьків, педагогів, психологів, соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями; роботу з лідерами, членами дитячих громадських об'єднань; організацію роботи «телефону довіри» та консультативних центрів, що дозволяє членам дитячих громадських об'єднань,

батькам, волонтерам отримувати різноманітні консультації (соціального, педагогічного, юридичного, психологічного, медичного характеру), тощо.

У процесі осмислення і вибору форм та методів реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань ми базувалися на особистісно-діяльнісному та особистісно-орієнтованому підходах та необхідності активізації різноманітної виховної роботи з дітьми та підлітками відповідно до їхніх потреб та інтересів.

У процесі дослідження з'ясовано, що провідними формами реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань є: програма, проекти, акції, заходи, семінари, тренінги, табірні збори та інше.

Методи соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань можна з певною долею умовності поділити на такі групи. *Перша група* методів спрямована на забезпечення підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань і створення фону творчої співпраці, взаєморозуміння, доброзичливості тощо. До неї відносимо методи моніторингу діяльності дитячих громадських об'єднань, прогностики їх діяльності, інформування, планування, рольових ігор, схвалення досягнень колективу та інші.

Друга група методів спрямована на індивідуально-особистісну соціально-педагогічної підтримку діяльності членів дитячих громадських об'єднань. Вона передбачає методи діагностики індивідуального розвитку, діагностики і вирішення особистісних проблем, методи роботи з окремим випадком, методи вуличної соціально-педагогічної роботи, метод соціального проекту, соціально-педагогічної ініціативи, моніторингу і корекції, а також класичні методи виховного впливу (формування свідомості, стимулювання позитивно спрямованої суспільної поведінки) членів дитячих громадських об'єднань тощо.

Реалізація програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному

рівні здійснювалася шляхом упровадження заходів відповідно до плану на обласному, районному та місцевому рівнях. Упровадження програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні було підпорядковане реалізації мети (підвищення ефективності діяльності дитячих громадських об'єднань і соціалізації дітей і підлітків) і завдань соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань (створення сприятливих умов функціонування дитячих громадських об'єднань, активізація соціально-педагогічних впливів на регіональному рівні; об'єднання і координація зусиль суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, лідерів і членів дитячих громадських об'єднань та забезпечення системного, гуманістичного, аксіологічного, особистісно-діяльнісного, соціалізаційного, полісуб'єктного, інтеграційного і культурологічного підходів до здійснення різноаспектної соціально-педагогічної підтримки їх діяльності і тим самим створення сприятливих умов функціонування дитячих громадських об'єднань і вдосконалення соціалізації дітей і підлітків.

Важливою умовою успішної реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні є розробка адекватного соціально-педагогічного механізму, що є технологічною основою її реалізації. Опрацювавши зазначену проблему ми дійшли висновку, що механізм здійснення регіональної програми соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань слід розуміти як послідовність реалізації спланованих, взаємопов'язаних дій різних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки, які забезпечують успішність процесу функціонування дитячих громадських об'єднань в регіональному просторі.

Особливе значення в розробці механізму реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні має її ресурсне забезпечення. Основними ресурсами, які використовувалися у процесі реалізації соціально-педагогічної

підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань є нормативно-правові, кадрові, інформаційні, науково-методичні, матеріально-технічні, фінансові.

Використання нормативно-правових ресурсів передбачає нормативно-правовий супровід діяльності дитячих громадських об'єднань, забезпечення прав і свобод дітей і підлітків; знання суб'єктами соціально-педагогічної підтримки нормативних документів і правової основи здійснюваної діяльності, загальну професійну компетентність у роботі з дитячими об'єднаннями, дітьми і підлітками;

– інформаційних – передбачає використання інформації з різноманітних галузей знань, необхідної для виконання суб'єктами функції соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, що функціонують в регіоні;

– навчально-методичних – розробку і використання соціально-педагогічних технологій, навчально-методичного забезпечення, навчальних програм, посібників, дистанційних курсів і рекомендацій для суб'єктів соціально-педагогічної підтримки (педагогів, соціальних педагогів, психологів загальноосвітніх та позашкільних навчально-виховних закладів, волонтерів, представників громадськості тощо), керівників і членів дитячих громадських об'єднань;

– кадрових – залучення, об'єднання і координацію діяльності педагогів, психологів, соціальних педагогів ЗСО та позашкільних навчально-виховних закладів, працівників культурно-дозвіллевих та дитячо-юнацьких спортивних установ, працівників державних і недержавних підприємств, представників громади, волонтерів та інших суб'єктів соціально-педагогічної підтримки до реалізації концепції соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні, мотивація їх діяльності, об'єднання і координація їх зусиль, підвищення їх компетентності, стимулювання до самоосвіти і самовдосконалення у контексті виконуваних ними завдань і функцій.

Стосовно матеріально-технічних і фінансових ресурсів зауважимо таке: матеріально-технічне і фінансове

забезпечення безпосередньо не формується розробниками програми, але враховується ними у процесі діяльності. Йдеться, передусім, про можливості бюджету регіону, про фінансування конкретних соціальних проєктів, заходів програм, наявність матеріально-технічної бази, необхідної для роботи дитячих громадських об'єднань, відповідно до потреб і запитів дітей (забезпеченість спортивним інвентарем, комп'ютерами, системою Інтернет, можливостями для проведення табірних зборів) тощо. Фінансування програми здійснюється за рахунок та в межах коштів, передбачених бюджетом області та інших джерел, що не заборонені законодавством. Фінансування з обласного і міського бюджетів здійснюється відповідно до кошторису витрат.

Важливу роль у процесі контролю за реалізацією та виконанням програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань відіграв моніторинг, який був покликаний забезпечити всіх учасників програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань якісною інформацією, необхідною, для прийняття управлінських рішень, оцінки проведеної роботи та коригування досліджуваного процесу. Моніторинг та постійний аналіз проміжних результатів реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань дозволяє не тільки оперативно відслідковувати відхилення проміжних результатів від намічених у плані, а й пропонувати набір альтернативних рішень щодо коригування програми (форм діяльності, часу виконання, ресурсного забезпечення), зміни процедур прийняття рішень. Система моніторингу передбачала також процедуру контролю і діагностики змін.

Програма покликана сприяти активізації зусиль органів місцевої влади (управління облдержадміністрації у справах сім'ї та молоді, освіти і наукової діяльності, культури та туризму, охорони здоров'я, преси та інформації, охорони об'єктів культурної спадщини) у пошуках взаємодії з правоохоронними органами; Головного управління праці та соціальної політики облдержадміністрації, Головного

фінансового управління; служби у справах дітей; обласного, міських і районних центрів соціальних служб для сімей, дітей та молоді; представництва Державного комітету регуляторної політики та розвитку підприємництва, благодійних фондів, батьків, представників громадськості, волонтерів для здійснення ефективної соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань в регіоні.

Упровадження програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань регіонального характеру здійснювалося в Тернопільській і Хмельницькій областях. Пошуково-дослідний етап передбачав реалізацію таких дій:

- уточнення і проведення систематизації даних діагностичного зрізу; додаткове уточнення проблем діяльності дитячих громадських об'єднань та їх побажань щодо провідних напрямів і форм очікуваної ними соціально-педагогічної підтримки;

- створення координаційних рад сприяння реалізації регіональної програми соціально-педагогічної підтримки, до складу яких було залучено представників органів влади та управління; неурядових організацій; працівників обласної і міської соціальних служб у справах сім'ї, дітей та молоді; управління освіти і науки; культури; керівників дитячих громадських об'єднань, представників громади, волонтерів;

- розробку на підставі аналізу теоретичних напрацювань (концепції, системи соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань її реалізації на регіональному рівні) та аналізу практики програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні;

- проведення інформаційно-роз'яснювальної кампанії серед членів дитячих громадських об'єднань, батьків, учителів, представників органів влади та управління, позашкільних виховних закладів, закладів культури і дозвілля, неурядових організацій, підприємців щодо ролі і місця дитячих громадських об'єднань у життєдіяльності дітей і підлітків та необхідності їх соціально-педагогічної підтримки;

– реалізація програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні;

– діагностику результатів упровадження програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні;

– порівняння та інтерпретацію результатів досліджуваного процесу;

– корекція регіональної програми соціально-педагогічної підтримки та механізму її реалізації.

Із метою реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні було розроблено систему заходів, акцій, проєктів, які передбачали її реалізацію. На засіданні координаційних рад програму було розглянуто і затверджено плани її реалізації. Важливо зауважити те, що лідери дитячих громадських об'єднань були активними учасниками відбору основних проєктів реалізації програми, а часто й ініціаторами їх розробки. Саме така форма співпраці дозволила знайти оптимальне співвідношення між організаційними формами, залученням відповідних виконавців, матеріальним і фінансовим забезпеченням та ініціативою й самодіяльністю членів дитячих громадських об'єднань.

На засіданнях координаційних рад розглядалися програми, проєкти (акції, заходи), розроблені за участю лідерів дитячих об'єднань, працівників обласних, районних (міських) управлінь освіти і науки, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, соціальних педагогів, педагогів ЗСО, позашкільних навчально-виховних закладів, неурядових організацій, закладів культури і дозвілля. У результаті була схвалена, знайшла підтримку і затверджена до виконання програма соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні, яка, відповідно до основних напрямів досліджуваного процесу, передбачала:

- проведення інформаційно-просвітницької роботи щодо пошуку суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, роз'яснення мети, завдань і

змісту програми. Для здійснення цієї роботи використовувалися можливості засобів масової інформації, on-line режиму і соціальної реклами, а також безпосередня просвітницька роз'яснювальна робота, що здійснювалася ініціативною групою, до складу якої входили спеціально підготовлені волонтери;

- юридичне консультування і супровід процесів створення, реєстрації дитячих громадських об'єднань і соціально-педагогічної підтримки їх діяльності. Цьому сприяли проекти «Мобільний консультаційний пункт», «Телефон довіри», які передбачали створення консультаційного пункту і телефону довіри з метою надання консультативної допомоги дітям, підліткам, батькам щодо сприяння у вирішенні проблемних ситуацій, психолого-педагогічної допомоги, попередження і ліквідації конфліктних ситуацій, залежностей; формування здорового способу життя тощо;

- низку проектів, спрямованих на вдосконалення виховної діяльності дитячих громадських об'єднань: «Літо», «Сталкер», «Тінейджер», «Природа потребує нашого захисту», «Пам'ять», «Милосердя», «Гармонійний розвиток», «Інтелектуальний розвиток» («УНІКУМ», «Інтелектуальна мішень», «КРОКС», «БУМ», «Друг», «25 слів», «Бізнес – гра», «Дефініція», «Кращий ерудит», «Кращий правознавець», «Щасливе дитинство», «Ми – чемпіони!» «Блискавиця» та ін.

Вважаємо за доцільне розкрити зміст окремих із них. Так, проекти «Сталкер» і «Тінейджер» спрямовані на активізацію діяльності дитячих громадських об'єднань в літній період, насамперед, на проведення літніх таборів, екскурсій, прогулянок, експедицій, зльотів, фестивалів тощо.

Як ми зазначали, у процесі розробки і впровадження програми соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань значну увагу було приділено реалізації проектів, заходів, направлених на вдосконалення діяльності дитячих громадських об'єднань. Цьому, зокрема, були підпорядковані проекти:

– «Гармонійний розвиток», що передбачав організацію і проведення серед дітей і підлітків конкурсів на краще виконання: а) номерів художньої самодіяльності; б) кращий

малюнок чи інший експонат художньої творчості; в) кращі експонати технічної творчості; г) поезії та прози «Срібний голос» тощо;

– «Щасливе дитинство», що передбачає систему заходів з профілактики наркоманії, тютюнової та алкогольної залежності; рекламних кампаній, акцій, заходів пропаганди боротьби з наркоманією, СНІДом;

– «Ми – чемпіони!», спрямований на пропаганду і реалізацію серед дітей і підлітків концепції здорового способу життя та залучення їх до спортивних секцій, організацію спортивних змагань, туристичних походів, експедицій, прогулянок тощо.

Реалізації завдань інтелектуального розвитку членів дитячих громадських об'єднань сприяла активна пропаганда і залучення їх до проєктів організації Міжнародних, Всеукраїнських, Регіональних чемпіонатів з інтелектуального розвитку дітей і підлітків «УНІКУМ», «Інтелектуальна мішень», «КРОКС», «БУМ», «Друг», «25 слів», «Бізнес – гра», «Дефініція», «Кращий ерудит», «Кращий правознавець» тощо.

У процесі реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні значну увагу було приділено проєкту «Природа потребує нашого захисту», який передбачав залучення членів дитячих громадських об'єднань і їх спільну з дорослими участь у природо захисних і природоохоронних акціях та заходах (прибирання лісопаркових зон, посадки дерев, охорони рідкісних видів рослин та тварин, збір лікарських рослин, просвітницька діяльність серед дітей і підлітків щодо необхідності бережливого ставлення до природи. тощо) та проєкту «Милосердя», що передбачав залучення членів дитячих громадських об'єднань до волонтерської діяльності, посиленої допомоги особам з особливими потребами і функціональними обмеженнями, похилого віку, організацію опіки над дітьми з функціональними обмеженнями, суть якої полягає у залученні їх до діяльності дитячих громадських об'єднань тощо.

Із метою спрямування діяльності дитячих громадських об'єднань на вивчення дітьми і підлітками історії своєї

Батьківщини, свого народу, його культурних і духовних надбань, історії свого краю і роду, активізації патріотичного виховання підростаючого покоління у процесі дослідно-експериментальної роботи було започатковано і успішно здійснено проєкт «Пам'ять!», що передбачав цілеспрямоване вивчення славетних сторінок історії краю, пам'яток культури й архітектури, організацію походів дітей і підлітків по місцях бойової слави; збір ними спогадів, фотографій та інших документів про видатні події та постатей краю, допомогу і підтримку людям похилого віку.

У процесі реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні значну увагу було приділено пошуку і облаштуванню приміщень для діяльності дитячих громадських об'єднань (проєкт «Облаштування») та ін. Реалізація проєкту «Облаштування» здійснювалося під безпосереднім керівництвом управління у справах сім'ї, молоді та спорту Хмельницької та Тернопільської обласних державних адміністрацій та виконкомів міських і селищних рад народних депутатів. До цієї роботи були залучені працівники житлово-експлуатаційних контор, а також підприємці, батьки. У результаті пошуку приміщень, придатних для переобладнання і передачі дитячим громадським об'єднанням, було виявлено 8 напівпідвальних приміщень у м. Хмельницькому та 5 приміщень у м. Тернополі. Для їх переобладнання для діяльності дитячих громадських об'єднань була укладена угода з будівельно-ремонтною фірмою «Атлант» м. Хмельницького та «Будівельник» м. Тернополя (кошти для ремонту та переобладнання були частково виділені з міського бюджету, а решта були забезпечені за рахунок спонсорських пожертвувань підприємців міста та батьків). У результаті члени дитячих громадських об'єднань у м. Хмельницькому отримали приміщення, де були облаштовані: дві кімнати для занять гуртків технічного моделювання; три – гуртків художньої творчості і три великі кімнати для занять спортивних секцій (одна для занять шахами і дві – настільного тенісу). У м. Тернополі були виділені та облаштовані 5 нових приміщень:

одне – для заняття дітей спортом, два – для організації роботи телефону довіри, два – для занять гуртків технічної творчості.

Особливу увагу було приділено організації літніх наметових таборів. Проводилися вони, зазвичай, у під час літніх канікул. У процесі їх організації і проведення значна допомога дитячим громадським об'єднання була надана батьками дітей – членів дитячих громадських об'єднань, волонтерами-студентами спеціальності «Соціальна робота» Хмельницького національного університету і Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка, а також підприємцями, меценатами. Це дозволило забезпечити не лише належні умови проживання (палатки обладнані матрацами і спальними мішками), збалансоване повноцінне харчування, але й змістове наповнення навчання і відпочинку.

Зміст виховної роботи в літніх таборах був організований відповідно до цільового спрямування діяльності дитячих громадських об'єднань. Особливо необхідно відзначити змістове наповнення літніх таборів таких об'єднань як «Барвінчата», «Вікторія», «Зелена планета», «Майбуття», «Пласт» (сmt. Старокопчанів) (Хмельницька обл.); «Веселкова країна», «ТИДИВИ», «Фортеця», «Пласт» (м. Тернопіль), «Сокіл» (Тернопільська обл.) та ін. Ініціаторами і консультантами з питань організації літніх таборів були представники різних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань.

Координаційними радами значну увагу було приділено реалізації різноманітних проєктів, що сприяють єднанню дитячих громадських об'єднань та творчій реалізації потенціалу і здібностей їх членів. Цьому сприяли такі проєкти: пісенний конкурс «Поділля – край співучих талантів»; конкурс знавців поезії та художньої літератури; конкурс команд КВК дитячих громадських об'єднань тощо.

Зауважимо, що у сучасних умовах особливої актуальності набуває проблема формування здорового способу життя, попередження вживання дітьми та підлітками наркотиків, алкоголю, тютюну. Через відсутність належним чином

підготовлених кадрів, дитячі громадські об'єднання не можуть самостійно виконувати таку профілактичну роботу. Тому у рамках програми соціально-педагогічної підтримки було передбачено реалізацію системи проєктів, акцій, заходів щодо формування у дітей і підлітків установки на здоровий спосіб життя, а також інтересу до занять фізичною культурою, спортом і туризмом. Так, за ініціативи Тернопільського і Хмельницького дитячо-юнацьких пластових центрів, осередків ВДТО «КРОКС» спільно з керівниками дитячих громадських об'єднань областей та Тернопільським і Хмельницьким обласними центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді було проведено низку акцій: розповсюдження соціальної реклами, проведення театралізованих дійств з пропаганди здорового способу життя.

Тернопільський та Хмельницькі осередки Всеукраїнського дитячого творчого об'єднання «КРОКС» (культурні, розумні, організовані, кмітливі та спритні) спільно з Із'яславським районним дитячо-юнацьким клубами «Вікторія», шкільними осередками ВДТО «КРОКС» під патронатом управлінь у справах сім'ї, молоді та спорту Тернопільської та Хмельницької облдержадміністрацій ініціювали проведення між членами дитячих громадських об'єднань змагання з інтелектуально розвиваючих ігор; відкриті чемпіонати та кубки; районні, міські та обласні чемпіонати, обласні фестивалі.

Результати реалізації програми засвідчили, що значним потенціалом щодо соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань володіють молодіжні громадські об'єднання, які з готовністю відгукнулися на просвітницьку діяльність ініціативної групи й прохання координаційних комітетів і стали активними суб'єктами підтримки. Так, Хмельницький обласний туристський клуб «Територія С» та Тернопільська молодіжна громадська організація (туристський клуб) «КРИСТАЛ» надали значну допомогу дитячим громадським об'єднанням щодо організації і проведення туристських походів. Члени Тернопільського молодіжного об'єднання «Файні Мандрю»

доклали значні зусилля до того, щоб зацікавити дітей та підлітків – членів дитячих громадських об'єднань – різними видами спортивного туризму, ознайомити їх із спортивно-туристськими та краєзнавчими традиціями й упровадити їх у зміст їхньої діяльності.

Молодіжні громадські організації Творче Молодіжне Об'єднання «Нівроку» та Хмельницький обласний КВК-клуб «Три товстуни» ініціювали і провели конкурс КВК серед команд дитячих громадських об'єднань; молодіжна громадська організація «Футбольний клуб «Торнадо» (м. Хмельницький) та Тернопільський міський фізкультурно-спортивний клуб «СПОРТ-КЛАС» взяли на себе шефство над проведенням чемпіонату з футболу між командами дитячих громадських об'єднань; Тернопільська міська громадська молодіжна організація «Німецька молодь» та молодіжне громадське об'єднання «Німецька молодь Хмельниччини – Фройндшафт» організували дитячі відділення і тим самим залучили дітей і підлітків до діяльності своїх організацій; Тернопільський обласний осередок Всеукраїнської молодіжної громадської організації «Молода Просвіта» та Хмельницька обласна спілка творчої молоді «ФОННАР» взяли на себе функцію організатора проведення різноманітних конкурсів творчого характеру; Тернопільська міська Молодіжна екологічна організація «Зелений простір» та Хмельницьке відділення всеукраїнського молодіжного громадського об'єднання «Зелена молодь України» здійснили цілеспрямовану роботу із залучення дитячих громадських об'єднань до природоохоронних акцій і заходів; Подільська Спілка Молоді здійснила значну роботу із поліпшення матеріальної бази дитячих громадських об'єднань; Тернопільський обласний осередок Всеукраїнської молодіжної громадської організації «Молодіжний Націоналістичний Конгрес» та Хмельницька обласна молодіжна організація «Подільський полк характерного козацтва» залучали членів дитячих громадських об'єднань до акцій, заходів, які ними проводилися і тим самим внесли свій вклад у виховання дітей і підлітків на засадах патріотичного виховання і національних цінностей;

Тернопільська міська молодіжна громадська організація «Віра, Надія, Любов» та Хмельницьке відділення всеукраїнської Асоціації молодих дослідників фольклору взяли на себе функцію залучення дитячих громадських об'єднань до вивчення фольклорної спадщини українського народу та національних меншин, що проживають в Україні; члени Тернопільської міської молодіжної організації волонтерів «Іскра любові» здійснили значну роботу, направлену на залучення дітей та підлітків до благодійної і волонтерської діяльності.

Зусиллями координаційних рад та при сприянні виконавчих комітетів Хмельницької та Тернопільської обласних, міських та районних рад народних депутатів і управлінь освіти було вирішено надати дитячим громадським об'єднанням можливість проводити свої зібрання і займатися в приміщеннях обласних і районних Будинків школяра, Будинків творчості дитини, Станцій юних техніків, юних натуралістів, туристсько-краєзнавчої роботи та інших. Це дозволило значно поліпшити умови діяльності дитячих громадських об'єднань, поліпшити взаємодію між дитячими громадськими об'єднаннями та суб'єктами їх соціально-педагогічної підтримки.

При Центрах мобільної допомоги дитячим громадським об'єднанням були створений відділи роботи з суб'єктами соціально-педагогічної підтримки дитячих громадських об'єднань. Суть роботи цих відділів полягала в мобілізації педагогічних, матеріальних і фінансових ресурсів і можливостей на допомогу і підтримку діяльності дитячих громадських об'єднань та активізації участі суб'єктів соціально-педагогічної підтримки у життєдіяльності дитячих громадських об'єднань (наприклад, у підготовці і проведенні фестивалів, конкурсів, змагань, екскурсій, експедицій, наметових літніх таборів, різноманітних соціальних проєктів і акцій, навчанні лідерів дитячих громадських об'єднань тощо).

Внаслідок просвітницької роз'яснювальної роботи до активної участі у соціально-педагогічній підтримці діяльності дитячих громадських об'єднань були залучені понад 90

батьків. Враховуючи той чинник, що серед батьків є представники різних професій: підприємці, юристи, працівники органів влади та управління, фермери, художники, спортсмени, актори та представники інших професій, зрозумілою стає сила виховного, організаційного і соціально-педагогічного потенціалу їх впливу, що стає реальністю за умови мотивації, об'єднання і координації їх дій.

Координаційна рада сприяла залученню до продуктивної співпраці з дитячими громадськими об'єднаннями працівників позашкільних навчально-виховних закладів, Будинків школяра, Центру дитячої художньої творчості «Мрія», станції юних натуралістів, юних туристів та інших. У результаті такої співпраці у Будинку дитячої художньої творчості «Мрія», Будинку інтелектуальної творчості «Сиріус» та Станції юного туриста у м. Хмельницький були створені секції для занять членів дитячих громадських об'єднань. Члени дитячих громадських об'єднань отримали можливість на базі цих закладів проводити змагання з шахів, шашок, настільного тенісу, а також різноманітні заходи й акції.

До надання соціально-педагогічної підтримки дитячим громадським об'єднанням були залучені заклади культури і дозвілля, зокрема працівники Будинку культури «Березіль» (м. Тернопіль), Лялькових театрів, Драматичних театрів, обласних філармоній, обласних, районних та місцевих будинків культури, будинків громади та інших культурно дозвіллевих закладів. У результаті таких заходів дитячі громадські об'єднання отримали можливість проводити різноманітні конкурси, вечори, змагання тощо.

Загалом, розроблено елементи тактики управління процесом реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні. У процесі реалізації програми соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні використовувалися кадрові, науково-методичні, інформаційні, матеріально-технічні, фінансові та інші ресурси. Розкрито механізм реалізації програми, який було розроблено відповідно до основних функцій і напрямів

соціально-педагогічної підтримки. Відповідно до основних напрямів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань програмою було передбачено:

– проведення інформаційно-просвітницької роботи щодо пошуку суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, роз'яснення мети, завдань і змісту програми. Для здійснення цієї роботи використовувалися можливості засобів масової інформації, on-lain режиму і соціальної реклами, а також безпосередня просвітницька роз'яснювальна робота, що здійснювалася ініціативною групою, до складу якої входили спеціально підготовлені волонтери. Очолювала ініціативну групу авторка дослідження;

– юридичне консультування і супровід процесів створення, реєстрації дитячих громадських об'єднань і соціально-педагогічної підтримки їх діяльності (проекти «Мобільний консультаційний пункт», «Телефон довіри»);

– низку проєктів, спрямованих на вдосконалення виховної діяльності дитячих громадських об'єднань: «Літо», «Старкер», «Тінейджер», «Природа потребує нашого захисту», «Пам'ять», «Милосердя», «Гармонійний розвиток», «Інтелектуальний розвиток» («УНІКУМ», «Інтелектуальна мішень», «КРОКС», «БУМ», «Друг», «25 слів», «Бізнес-гра», «Дефініція», «Кращий ерудит», «Кращий правознавець»), «Щасливе дитинство», «Ми – чемпіони!», «Блискавиця» та ін.;

– дії, спрямовані на пошук і облаштування приміщень для діяльності дитячих громадських об'єднань («Облаштування») та ін.

Висновки

Викладене у розділі дозволяє дійти таких висновків. На основі комплексного опрацювання досліджень щодо суті соціально-педагогічної діяльності; соціально-педагогічної підтримки як особливого виду соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на створення оптимальних умов життєдіяльності особистості; особливостей діяльності сучасних дитячих громадських об'єднань наведено авторське визначення поняття *«соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань»*, яке трактується

як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на взаємодію та координацію дій органів влади та управління, недержавних організацій, суб'єктів соціально-педагогічної підтримки з метою створення сприятливих умов діяльності дитячих громадських об'єднань та соціалізації їхніх членів.

З'ясовано, що суть феномену соціально-педагогічної підтримки полягає в об'єднанні зусиль і ресурсів суспільства, соціальних і соціально-педагогічних інститутів, що володіють потенціалом соціально-педагогічного впливу, з метою створення сприятливих умов розвитку й соціалізації особистості, допомоги їй у життєвому й професійному самовизначенні та самореалізації, захисту від несприятливих чинників зовнішнього середовища й вирішенні соціально-педагогічних проблем у різних життєвих ситуаціях.

Відповідно до авторської методики у процесі дослідження на основі теоретичних і практичних напрацювань розроблено й впроваджено програму соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, яку ми трактуємо як загальну технологію соціально-управлінського й соціально-педагогічного характеру, спрямовану на оптимальне використання ресурсів і можливостей суб'єктів підтримки з метою вдосконалення діяльності дитячих громадських об'єднань й успішної соціалізації дітей і підлітків. Обґрунтовано дві групи методів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні. Розроблено елементи тактики управління процесом реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань на регіональному рівні: інституційний, управлінський і діяльнісно-практичний. Розкрито механізм реалізації програми, який було розроблено відповідно до основних функцій і напрямів соціально-педагогічної підтримки, а саме: проведення інформаційно-просвітницької роботи щодо пошуку суб'єктів соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань; юридичне консультування й супровід процесів створення, реєстрації дитячих громадських об'єднань і соціально-педагогічної підтримки їхньої діяльності (проекти

«Мобільний консультаційний пункт», «Телефон довіри»); низку проєктів, спрямованих на вдосконалення виховної діяльності дитячих громадських об'єднань; дії, спрямовані на пошук і облаштування приміщень для їх діяльності («Облаштування») та ін. Охарактеризовано діяльність основних суб'єктів та ресурси реалізації програми.

Список використаних джерел

1. Алиева Л. В. Детские общественные объединения в воспитательном пространстве социума. М.: Педагогика, 2000. 179 с.
2. Андрухів І. О. Виховна діяльність українських молодіжних товариств у Галичині (1894-1939 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Івано-Франківськ, 1997. 197 с.
3. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2007. 537 с.
4. Боровець О. В. Формування колективістської спрямованості підлітків у дитячому громадському об'єднанні: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Київ, 2007. 236 с.
5. Вамаева И. П. Проблемы и перспективы детского движения в России. Теория. История. Методика детского движения: информ.-аналит. бюллет. М.: Пресс Соло, 2005. Спецвыпуск. С. 93–98.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
7. Волохов А. В. Теория и методика социализации ребенка в детских общественных организациях: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ярославль, 1999. 467 с.
9. Голубева Т. П. О некоторых особенностях развития детского движения на современном этапе. М.: Изд-во Института молодежи, 2003. 146 с.
10. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія та практика: монографія. К.: Правда Ярославичів, 1998. 333 с.

11. Коляда Н. Педагогіка дитячого руху: історія становлення та перспективи розвитку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2009. Вип. 30. С. 208–216.

12. Кульпетдинова М. Е. Детское движение – объект научных исследований. Ассоциация исследователей детского движения. Визитная карточка. М., 1995. 162 с.

13. Лазарева А. Г. Становление и развитие региональной системы детского общественного движения как среды воспитания личности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Карачаевск, 2005. 22 с.

14. Николаев Г. Г. Воспитание гражданских качеств подростков в детских общественных объединениях: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Челябинск, 2002. 170 с.

15. Пташко Т. Г. Социализация личности подростка в условиях детского общественного объединения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Челябинск, 2000. 187 с.

16. Рогалева Г. И. Педагогическая поддержка детских общностей в мульти-культурной среде: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Улан-Удэ, 1998. 164 с.

17. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2007. 498 с.

18. Трухачёва Т. В. Новые взрослые и новые дети. М.: Новый мир, 1996. 117 с.

19. Харченко С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М., 1993. 334 с.

20. Цепелев В. Н. Детская организация как средство формирования социально-приемлемой жизненной позиции подростков: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Йошкар-Ола, 2004. 24 с.

21. Чугунова О. Д. Детское общественное объединение как способ педагогического влияния на социальную активность подростков: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Кострома, 2000. 182 с.

РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА – ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Світлана Фурдуй

У розділі зазначено, що соціальна проблема усвідомленого батьківства студентської молоді, виступає значною нагальною проблемою у сучасного суспільного життя. Встановлено: фахівці соціономічної сфери, єдині у визнанні того, що нині спостерігається загострення проблеми в питаннях відповідального ставлення молоді до цінностей усвідомленого батьківства. Інтерактивні технології роботи соціальної служби визначено як один із найефективніших підходів щодо формування у студентів цінностей усвідомленого батьківства.

5.1. Теоретичні засади проблеми соціального виховання у студентської молоді усвідомленого батьківства

Студентство – інтелектуальна еліта будь-якої демократичної країни. Цей загально визнаний факт є предметом пильної дослідницької уваги, бо вітчизняні реалії сьогодення свідчать про те, що: «... студентство в Україні складає вагому частку суспільства, яка зайнята специфічною працею – навчанням... Можна констатувати, що за останні роки відбулося значне зростання кількості молодих людей, які здобули або здобувають вищу освіту, що позитивно впливає не тільки на економічний розвиток нашої країни, але й на її становлення як демократичної європейської держави» [35, с. 3].

При цьому вчені єдині у визнанні важливості забезпечення у вищому навчальному закладі сприятливих умов задля успішної соціалізації та подальшого розвитку у професійній діяльності. Студентська молодь має престижний соціальний статус, який займає провідну ланку у вітчизняному соціуму.

Тому так важливо зберегти та покращувати з року в рік статус студента, як носія інтелектуальності суспільства, двигуна тенденцій оновлення науки та професійного напрямку. До того дослідники (А. Дубасенюк, В. Лисовський, В. Луговий, С. Рубін та ін.) зауважать на своєрідності студентства як демографічної групи та об'єкта соціально-педагогічної роботи, що полягає у вивченні специфіки вікових характеристик, психологічних та соціальних його властивостей.

Аналіз наукової літератури засвідчує про те, що в Україні проблеми студентської молоді традиційно виступають предметом дослідження представників різноманітних галузей науки, але перш за все, педагогів і соціологів. Найбільш фундаментальними у зазначеному аспекті напрацювання соціальних педагогів. Зокрема І. Зверевої, А. Капської, Л. Коваль, Г. Лактіонової, В. Поліщук, С. Хлебнік, С. Харченка.

До вищезазначеного додамо, що науковці вважають студентство специфічною соціальною спільнотою, особливості якої визначаються місцем і роллю в системі відтворення і розвитку суспільства. Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що її специфіка зумовлена наступними особливостями:

- по-перше, віком і витікаючими з цього фізичними, психологічними та соціокультурними особливостями;
- по-друге, особливим громадським становищем, яке передбачає певні права та обов'язки, які впливають на рівень соціальних домагань і самосвідомість молодих людей, обумовлює характер їх діяльності;

Аналізуючи психологічні дослідження науковців у вищезазначеному напрямі (Б. Анан'єв, Л. Грановська М. Дворяшина, І. Зимня, В. Лисовський, І. Кон та ін.) можна зауважити, що для студентського віку характерні такі психологічні властивості як – от:

- період інтенсивного інтелектуального розвитку особистості;
- засвоєння ролі студента;

- зміна структури особистості, завдяки засвоєнню нових різноманітних соціальних спільнот;
- створення навчально-професійної діяльності;
- входження в нове, «доросле» життя.

Отже, розглядаючи студентство як специфічну демографічну групу та об'єкт соціально-педагогічної роботи з приводу саме вікових характеристик, на наш погляд, заслуговує на особливу увагу така дослідницька позиція:

«На відміну від підлітка, який в основному належить ще і до світу дитинства (що б він сам про це не думав), і юнака, що займає проміжне положення між дитиною і дорослим, 18-23-річний чоловік є дорослим як в біологічному, так і в соціальному відношенні. Суспільство бачить в ньому вже не стільки об'єкт соціалізації, хоча, зрозуміло, продовжує його виховувати, скільки відповідального суб'єкт суспільно-виробничої діяльності, оцінюючи її результати по «дорослим» стандартам. Провідною сферою діяльності відтепер стає праця з усіма пов'язаними з звідси диференціацією професійних ролей. Про цю вікову групу вже не можна говорити «взагалі»: її соціально-психологічні властивості залежать не стільки від віку, скільки від соціально-професійного положення. Освіта, яка триває і на цьому етапі розвитку, стає загальною, а спеціальним, професійним, причому саме навчання у вузі може в даному разі розглядатися як вид трудової діяльності. Молоді люди набувають більшу чи меншу ступінь матеріальної незалежності від батьків, обзаводяться власними сім'ями» [28, с. 45-46]. З огляду на висловлене маємо зауважити, що студентський вік характеризується певною перебудовою соціальних стандартів, соціального оточення та прийняття нової соціальної ролі взагалі.

Набуваючи студентського статусу, особистість приймає на себе ще більшу відповідальність за свої вчинки, охоплює нові знання, уміння та навички. З огляду на вищевикладене, деталізуємо власну позицію. А саме: період студентського віку визначається нами як процес цілеспрямованого навчання, в яке входить: спрямованість у здобуття вищої освіти та можливість вивчати усі грані науки та створювати нові дослідження в

галузі наукового пізнання. Сучасна студентська молодь – це майбутнє країни в усіх сферах життєдіяльності, а тому головним у соціально-педагогічній роботі зі студентами це допомога у соціалізації та адаптації до студентського життя та заохочування всіх проявів студентських ініціатив стосовно подій вищого навчального закладу.

Актуальність основних проблем, з якими студентська молодь стикається, вимагають наполегливої участі не тільки соціуму та вищих навчальних закладів, а й усіх зацікавлених сторін, у тому числі й студентів. Реалії сьогодення свідчать про те, що сенс вищої школи полягає в забезпеченні того, щоб цінності і ідеали культури світу все ж переважали і щоб студентство як інтелектуальна спільнота, з цією метою була мобілізована.

Студентство як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності, зазначимо, чи не найфундаментальніше розглядає І. Зимня. При цьому вчена притримується думки видатного психолога Л. Виготського, що студентська молодь віком від 18 до 25 років який «... становить особливий період в житті людини...» [29, с. 182], через що: «... за загальним змістом і за основними закономірностям вік від 18 до 25 років становить, скоріше, початкова ланка в ланцюзі зрілого віку, ніж заключне в ланцюзі періодів дитячого розвитку» [11, с. 255].

Наголосимо ще на одному аспекті: особистість, вступивши до студентського буття, починає вже самостійне доросле життя, і першим кроком виступає вибір вищого навчального закладу, та набуття нової соціальної ролі. Дійсно, студентська молодь – це «... особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних інститутом вищої освіти» [23, с. 183]. Отож, саме вік від 18-25 років – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру і, що особливо важливо, освоєння повного комплексу соціальних ролей дорослої людини: суспільних, професійно-трудова та інших. Із цим періодом пов'язаний початок «економічної активності», яку демографи розуміють як включення людини в самостійну виробничу діяльність та початок трудової біографії.

Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, а також інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, – з іншого, виділяють цей вік у якості центрального періоду становлення характеру й інтелекту.

Науковець І. Зимня зокрема, наголошує на такі провідні характеристики студентського віку, що виділяють його від інших груп населення:

1) «... найбільш високим освітнім рівнем ...»;

2) «... найбільш активним споживанням культури і високим рівнем пізнавальної мотивації ...»;

3) «... найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості» [46, с. 10].

Аналіз наукових джерел доводять, що постановка проблеми студентства як «... особливої соціально-психологічної та вікової категорії ...» [23, с. 183] почалась розглядатись та належить психологічній науковій школі Б. Ананьєва. Зокрема, науковець висловив конструктивну ідею розглядати студентський вік як сенситивний період для розвитку основних соціогених потенцій людини [2]. Погоджуючись з думкою науковця, ми припускаємо, що навчання у вищій школі має великий вплив як на психіку особистості так і на його соціалізацію в цілому. Ми вважаємо, що за умови сприятливої атмосфери у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки, завдяки яким і формується стиль мислення, що характеризує професійну спрямованість особистості. Таким чином, студентський вік здебільшого розглядається науковцями у контексті завершення, згортання процесів психічного розвитку і характеризується як найбільш відповідальний і напружений період життя особистості.

До вищезазначеного додамо, що розвиток особистості студента під час навчання у ЗВО на різних курсах має свою особливу специфіку (див. табл. 5.1).

Враховуючи вище окреслені міркування маємо підстави для узагальнення:

**Специфіка розвитку особистості студента на різних
курсах навчання у вищій школі**

I курс	<p>Період адаптації та початкової стадії соціалізації студентської молоді. Відбувається процес залучення до «дорослого» життя, входження та пристосування до нового учнівського колективу. Першокурсник відрізняється і поведінкою від старшокурсників, тим, що йому властивий високий ступінь конформізму та відсутній диференційований підхід до своїх ролей [1], [8].</p> <p>Розглядаючи специфіку особистості на першому курсі, особливої уваги для нас складає група студентів, які приїхали з інших місць. Це обумовлено тим, що для більшості із цих першокурсників набагато складніше відбувається процес соціальної адаптації до вищого навчального закладу, ніж місцевим; таку адаптацію науковці називають пасивною. Ми поділяємо думку дослідників: пов'язуємо це із низкою обставин:</p> <ul style="list-style-type: none"> • негативно позначається розрив між сім'єю – родиною; • багато проблем складає пристосування до буття у гуртожитку та засвоєння нової соціальної ролі; • індивідуальним темпом усвідомлення і прийняття нових норм, цінностей, приписів, обмежень, які охоплюють та регламентують практично всі сторони студентського буття; • зміна багаторічного звичного робочого стереотипу, що може, як уважають дослідники, проявлятися в нервових зривах і стресових реакціях. З цієї причини період адаптації, пов'язаний зі зміною звичних стереотипів, може на перших порах обумовити і порівняно низьку успішність, і труднощі в спілкуванні [3]. <p>Водночас відзначимо, що у цей період фіксуються і сприяючі обставини, зокрема іногородніх студентів - першокурсників, що зумовлено наступним:</p> <ul style="list-style-type: none"> • особистість відчуває і, як правило, позитивно сприймає високий соціальний статус у даному середовищі;
--------	--

	<ul style="list-style-type: none"> іногородні студенти, які «пройшли» позитивну соціальну, психологічну та побутову адаптацію у новому місті, більш успішно набувають цінний адаптивний і комунікативний досвід, який може стати значущим «капіталом» після закінчення навчання у вищому навчальному закладі.
II курс	Характеризуючи другий рік навчання студенті, учені (В. Лисовський, С. Рубін) називають його більш напруженим щодо занурення у навчальну діяльність. А це позначається і на процесі адаптації, якій набуває більшої завершеності.
III курс	На цьому курсі на перший план виходить зміцнення інтересу молодшої людини до навчання, наукового пошуку, початок входження у фахову спеціалізацію, поглиблення професійних потреб. Відтак, на цьому етапі навчання у виші відбувається інтенсивна професійна спрямованість усього різновиду діяльності особистості.
IV курс	Один з вирішальних етапів навчання у вищому навчальному закладі. На цьому етапі інтенсивності набуває взаємозв'язок особистості і професійної соціалізації, домінування інтересу студентів до самовдосконалення та самоствердження професії. Отже, на етапі завершення бакалаврату відбувається передстартовий етап для нової соціальної ролі фахівця.

- по-перше, процес соціалізації студентства доцільно осмислити в розрізі років навчання у вищій школі;

- по-друге, доречно розглядати процес особистісно-професійної соціалізації студентів ще й за параметром «студент – мешканець міста розташування вишу» та «студент – мешканець, який змінив місце життєдіяльності»;

- по-третє, завдяки накопиченню студентом життєвого досвіду та професійної практики, як правило, завершується формування у бакалавраті компетентності та якості, що позитивно позначаються на загальній зрілості та особистісній – професійній усталеності.

До вищезазначеного додамо, що, на нашу думку, у цьому віці відбувається пошук та виховання себе як особистості, самовдосконалення та подолання багатьох труднощів, які зустрічаються на шляху в отриманні майбутньої спеціалізації.

У контексті нашого дослідження значний інтерес становив ще один аспект процесу соціалізації студентської молоді у вищому навчальному закладі, при цьому розуміючи соціалізацію як: «... процес вибіркового засвоєння певних цінностей, ідентифікації особистості з ними, напрацювання соціальної мети життя, діяльності, вчинків» [15, с. 84]. Йдеться про студентський період як етап становлення студента – суб'єкта соціальної дії.

Акцентуємо увагу, що успішна соціалізація студентів у цьому плані залежить від того, як пройде його адаптація до вищого навчального закладу [31]. У численних соціально – педагогічних та психологічних напрацюваннях дослідників розглядається диференціація студентів, відповідно до їх адаптації у вищому закладі освіти (див. таблицю 5.1.2.).

Отже, саме студенти, які умовно об'єднані в третю групу, вірогідно, й здатні до конструктивної взаємодії із соціальними інституціями, готові до соціального партнерства. Як стверджують дослідники [12, с. 96], дана група засвоїла і здатна відтворювати набуту у вищому закладі освіти систему знань, норм і цінностей, які дозволяють «бути повноправними членами суспільства».

Таблиця 5.1.2.

До характеристики соціалізації студентів як суб'єктів соціальної дії, відповідно до їх адаптації до вишу

Група	Узагальнена назва	Докладна характеристика
Перша	«Деадаптована»	Процес входження в соціум характеризує тих студентів, яким властива неповна адаптація; по суті йдеться про «тяжіння» до дезадаптації. Студенти, що увійшли до цієї групи, не змогли адаптуватися в соціокультурному просторі та побудували нові комунікативні зв'язки.

Продовження табл. 5.1.2

Група	Узагальнена назва	Докладна характеристика
		<p>Їм властиве здебільшого вороже ставлення до нового міста, мешкання, навчального процесу у виші, відсутності соціальної орієнтованості на якісне набуття професії. Мета набуття ними статусу студента пов'язана із бажанням батьків. Такі молоді люди «пливуть за течією», не пов'язують студентське буття із професійною само ідентифікацією, живуть «одним днем» [27]; [52].</p>
Друга	«Пасивно-адаптована»	<p>Представники цієї групи за роки навчання у виші або «варилися у власному соку» (тобто коло спілкування був представлений «земляцьких колом», або навпаки, переважно «колом громадян»). Як стверджують дослідники [38, с. 31], такі студенти мету вступу до вищого закладу освіти пояснюють по-різному: від бажання отримати диплом – до набуття нових знань, що допоможуть влаштуватися в подальшому (тобто забезпечать соціальну захищеність). Студенти даної групи пов'язують свої плани на майбутнє, незалежно від місця мешкання.</p>
Третя	«Активно-адаптована»	<p>Студенти цієї групи найбільш успішно адаптувалися в соціокультурному середовищі закладу освіти. Усвідомлюючи себе як «цілісність», молоді люди активно будували соціальні зв'язки з оточуючими. Дослідники встановили [38, с. 32] різновид мети отримання ними вищої освіти, де домінує бажання володіти статусом освіченої людини та кар'єрні устремління. Студенти цієї групи пов'язують своє буття із більшою перспективністю.</p>

Продовження табл. 5.1.2

Група	Узагальнена назва	Докладна характеристика
		Як засвідчують спеціальні дослідження [12, с. 97], такі студенти, переживши стресовий стан, пов'язаний із віддаленістю від сім'ї – родини та входження в соціум мешканців студентського гуртожитку, більш умотивовані до докладання зусиль задля того, щоб бути успішним у подальшому кар'єрному зростанні.

Таким чином, аналіз спеціальної літератури та довідкових джерел дає можливість зазначити, що студент як особистість, що досягла певного віку, і може характеризуватися принаймні у трьох аспектах:

1) у суто біологічному, який пов'язаний із специфікою типу вищої нервової діяльності, що віддзеркалює побудову аналізаторів, неодмінні рефлексивні, інстинктивні, фізіологічну силу. Цей нюанс більшою мірою обумовлений спадковістю і вродженими задатками, проте, в певних межах, змінюється під впливом умов життя. Необхідно зауважити, що беручи до уваги лише біологічний аспект віку студентів, то підстави осмислити студентський період у якості проміжного кроку особистості між дитинством і дорослістю;

2) у суто психологічному, який репрезентує цілісність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Йдеться про такі психічні характеристики (спрямованість, характер, вдачу, можливості), від яких залежить протікання психічних процесів, походження психічних станів, зображення психічних утворень. А це дозволяє деталізувати своєрідність студентського вікового періоду як важливого етапу пошуку особистісного сенсу життя та самопізнання і саморегуляції;

3) у суто соціальному, в якому втілюються суспільні відносини, якості, породжувані приналежністю студента до певної суспільної групи, осмислення з точки зору гендерної своєрідності, національної ідентичності. Головна соціалізуюча

характеристика студентського віку пов'язана із професійним відбором. Тут відбувається диференціація за вибором вишу, спеціальності, що позначається на тому, як життєві шляхи юнаків та дівчат розмежовуються. Водночас установлено, що у цей період розширюється спектр суспільно-політичних інтересів і ступінь відповідальності [7, с. 98; 8].

Досліджуючи сутність студентства як специфічної демографічної групи та об'єкта соціально-педагогічної роботи, робимо висновок, що в особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко засвоюються соціальні ролі дорослого: громадянські, професійні, економічні, сімейні. Формуються і закріплюються схильності, інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення. Досягається високий рівень розвитку фізичних та інтелектуальних сил, активно зростають творчі можливості, збагачується емоційно-чуттєвий зміст, розквітає зовнішня особистісна привабливість. Все це часто спричинює дещо ейфорійні, ілюзорні уявлення про невичерпність і безмежність такого стану й нерідко приводить до нераціонального, безцільного, безплідного розтрачання фізичних і духовних сил.

Саме в студентському віці відбувається й перегляд ціннісно-духовних уявлень, аксіологічна переорієнтація. Посилюється та підвищується ступінь усвідомленості та диференціація мотивів поведінки. Формуються і зміцнюються, як правило, позитивні особистісні риси – відповідальність, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності. Разом з тим треба мати на увазі, що у на цьому віковому етапі здатність людини до повної свідомої регуляції своєї поведінки остаточно ще не сформована. Тому інколи мають місце невмотивовані, флуктуаційні прояви негативної поведінки, неадекватних дій, що межують із протиправними вчинками та безвідповідальним ставленням до сімейних цінностей.

Напрацювання сучасних вітчизняних учених у галузі соціальної педагогіки (А. Алексюк С. Архипова, О. Безпалько, Н. Бура, Ю. Гапон, З. Зайцева, І. Зверева, А. Капська,

Л. Коваль, Г. Лактінова, С. Савченко, В. Сидорова, С. Харченко та ін.), та їх аналіз засвідчує, що поняття «соціальне виховання» переважно розглядається як органічна складова частина соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Аналіз соціально-педагогічної літератури дозволяє нам констатувати, що існують різні трактування поняття «соціальне виховання». Здебільшого дослідники схилиються до думки, що соціальне виховання – є цілеспрямованим (чи відносно цілеспрямованим) процесом; тим не менш, завдяки соціальному вихованню людина входить в систему соціальних стосунків та розвиває необхідні соціальні якості [66, с. 27].

Згідно понятійно-термінологічному словнику «Соціальна робота/соціальна педагогіка», конструктивним, на наш погляд, є визначення, що соціальне виховання – це насамперед процес, який націлений на розвиток, зміну та формування особистості; оволодіння та засвоєння особистістю соціального досвіду, необхідного для подальшого життя, завдяки формам і методам соціальної роботи [58, с. 90].

Для більш повного уявлення про феноменологію соціального виховання представимо найбільш конструктивні, з нашого погляду, дослідницькі позиції у табличному вигляді (див. таблицю 5.1.3.).

Як засвідчує представлений у вигляді таблиці практичний матеріал, учені, на рівні взаємодоповнюваності розглядають сутність поняття «соціальне виховання».

Соціальне виховання ми розглядаємо у контексті ідеї соціалізації особистості, на яку впливають різні фактори суспільного життя. «Соціальне виховання здійснюється у процесі взаємодії особистості в різних відносно автономних сферах життєдіяльності...» [6, с. 29]. Отож, учені мають рацію стверджуючи, що вища освіта є однією з таких сфер. Значущість освіти у соціальному вихованні студентської молоді може бути простежена як у самоосвіті, так і з огляду на систематичне навчання.

Соціальне виховання у вищому закладі освіти здійснюється завдяки включенню студента у неформальні та формальні об'єднання при цьому навчальний процес, університетські групи, академічна група, участь у

позанавчальній діяльності виступають як результат багатоканального світу.

Головною ознакою соціального виховання вишу є не просто навчання та програмне засвоєння навчального матеріалу, професійна підготовка майбутнього спеціаліста, але й виховання творчої, всебічно розвиненої особистості, яка здатна до саморозвитку, самовдосконаленню та самореалізації. І тут ресурсами дослідники розцінюють процес навчання та виховання [15, с. 83].

Таблиця 5.1.3.

**Соціальне виховання
у контексті сучасної педагогічної науки**

Автор	Ключові позиції щодо сутності поняття «соціальне виховання»
О. Безпалько	Йдеться про: «процес забезпечення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій» [6, с. 29].
Г. Вороніна П. Шептенко	Соціальне виховання – це, по суті, «... створення умов і стимулювання розвитку людини, її соціального становлення з використанням усіх соціальних впливів і діянь» [67, с. 36].
М. Галагузова	Соціальне виховання стоїть поруч з фізичним, моральним, духовним та естетичним вихованням особистості і воно є невід’ємним від цих аспектів виховання [55, с. 54].
І. Зверєва, Л. Коваль, С. Хлебик	Сутність соціального виховання полягає у системі соціальних заходів, завдяки яким у молодого покоління відбувається опанування соціального досвіду та спеціальних знань, завдяки чому формується стійкі ціннісні орієнтації і адекватна соціально направлена поведінка [26, с. 25].

Продовження табл. 5.1.3

Автор	Ключові позиції щодо сутності поняття «соціальне виховання»
А. Капська	Сутність соціального виховання видається можливим визначати лише у контексті соціалізації особистості. Завдяки соціальному вихованню створюються умови і заходи, за допомогою яких особистість засвоює загальнолюдські і спеціальні знання, та формує соціально-позитивні ціннісні орієнтації [57].
Г. Каджаспірова А. Каджаспіров	Соціальне виховання є результатом стихійної взаємодії особистості з ближнім оточенням й умовами цілеспрямованого виховання; йдеться про процес активного пристосування особистості до певних ролей, нормативних настанов і взірців соціального виявлення [25, с. 25].
С. Лобанова Л. Мардахасєв	Соціальне виховання особистості реалізується за участю та підтримкою всіх соціальних інститутів, завдяки яким відбувається передача підростаючому поколінню соціальних вмінь навичок та знань [30; 33, с. 96].
А. Мудрик	Соціальне виховання пов'язане із духовно-ціннісними орієнтаціями особистості. А тому важливим, є вплив мікрофакторів у соціалізації особистості, заздалегідь це сім'я, друзі, релігійні організації, виховні організації тощо [37, с. 91].

Отже, реалії сьогодення свідчать про те, що соціальне виховання студентської молоді постає як процес цілеспрямований та особливим чином створений, в ході якого особистість успішно адаптується до вищого закладу освіти. Завдяки цьому процесу студент протягом кожного навчального року набуває соціально-професійно важливі якості; вміння та навички. Першочерговою цінністю соціального виховання є

забезпечення у державі сприятливих умов соціалізації молоді людини.

Соціальне виховання студентської молоді передбачає багатогранний процес становлення особистості, її ідеалів та цінностей. Вплив соціального виховання на процес соціалізації в студентському віці є очевидним і відіграє головну роль у подальшому дорослому житті молоді людини.

Як зазначалось, почуття сприйняття батьківства формується та починається з власної родини, з прикладу батьківського виховання. Тракуємо як прогресуючу форму батьківства – *усвідомлене батьківство*. Маємо підкреслити, що сам термін «усвідомлене батьківство» тільки-но починає входити у науковий обіг.

Реалії сьогодення свідчать про те, що такий пріоритет соціального виховання як прищеплення цінностей усвідомленого батьківства у студентській молоді, виступає у руслі соціальної проблеми суспільства. Окреслений ракурс актуалізується ще й з огляду на своєрідність безвідповідальності буття деякої частки сучасної студентської молоді [17]. А це, по-перше, безладний образ статевого життя, необізнаність у питаннях репродуктивного здоров'я; по-друге: соціальна та психологічна недосвідченість у питаннях щодо створення родини та усвідомленого батьківства.

Аналіз наукових джерел та набутих результатів власного дослідження дозволяють констатувати, що соціальне виховання цінностей усвідомленого батьківства у студентській молоді формується за наступними домінуючими ознаками:

- засвоєння інформації щодо соціальної, психологічної, педагогічної, фізичної, моральної та естетичної сутності усвідомленого батьківства;
- засвоєння інформації щодо обізнаності у питаннях репродуктивного здоров'я людини.

Надалі розглянемо кожен з виділених ознак, та проаналізуємо наукові дослідження в окреслених аспектах.

Сутність підготовки студентської молоді до сімейного життя розглядається в працях таких дослідників як: З. Зайцева, Т. Поспілий, В. Постовий, Є. Сичова, Т. Трапезніков,

І. Трухін, Н. Феоктистова та ін. Розглядають у своєму доробку саме специфіку усвідомленого батьківства в соціально-педагогічному та психологічному аспектах такі науковці, як: В. Безпалько, А. Бодалев, І. Братусь, М. Єрміхіна, І. Зверева, З. Кияниця, І. Кон, В. Кравець, В. Кузьмінський, Р. Овчарова, А. Співаковська, В. Столін, В. Сухомлинський, Г. Філіпова, І. Хамитова та ін.

Маємо зазначити, що фундаментальні праці В. Безпалька, І. Зверевої, З. Кияниця, В. Кузьмінського містять осмислення усвідомленого батьківства. Зокрема, в деяких з них цей феномен розглядається як соціально-психологічний, який, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості [24].

У руслі окресленої проблеми усвідомленого батьківства нас особливо зацікавили дослідження тих науковців (В. Поліщук, С. Поліщук, Н. Ільїна), які мають базовим таке твердження: «... сім'я починає формуватися тоді, коли народжується дитина, а поки що це союз двох людей, які живуть для себе» [47, с. 35]. Зауважимо, на деякій статистичній інформації: трирічний бездітний шлюб найбільш виразно виявляє істинну вагу сімейних цінностей, бо тут бракує створення повноцінного комфорту (передусім для відпочинку); немає підстав для продовження роду, прізвиська тощо. Водночас народження дитини створює низьку різних, особливо побутових, проблем, до яких подружжя здебільшого є непередготовленим. Вчені доводять, що «... ланцюжок взаємних очікувань тут простий і, як правило, не має інших варіантів: чоловік сподівається на знання і досвід дружини, яка, у свою чергу, також мало обізнана й чекає допомоги від власної мами ...» [47, с. 35].

Все це дає нам привід для того, щоб стверджувати про домінуючу мету соціального виховання – прищеплення цінностей усвідомленого батьківства у студентської молоді. Отож головним необхідно вважати – цілеспрямовану просвітницьку роботу, спрямовану на розуміння, що до появи

дитини треба бути готовим як соціально, психологічно, педагогічно, так і фізично та емоційно [20]. Розглядаючи соціальне виховання саме дотична студентської молоді та прищеплення цінностей усвідомленого батьківства, зазначимо, що більшість подружніх пар становлять саме молоді сім'ї студентського віку [36]. Натомість чимало результатів наукових досліджень вказує на велику кількість розлучень саме у цієї спільноти. На переконання науковців (В. Поліщук, С. Поліщук, Н. Ільїна), однією з головних причин розлучень виступає саме необізнаність молоді в питаннях батьківства та неготовність до виховання дитини. Причини називаються різні, однак ми спробуємо окреслити основні з них.

По-перше, констатується недостатня морально-психологічна підготовка до сімейного життя. «Кількість розлучень катастрофічно збільшується не стільки через матеріальні чи соціальні чинники, скільки через моральну незрілість подружжя. Це й недостатня зрілість почуттів, і несерйозність у виборі супутника життя, і безвідповідальність за створену сім'ю. Дійсно, реалії сьогодення свідчать про те, що молоді люди схильні до поривних та необдуманих вчинків, одним з котрих виступає й створення сім'ї та прийняття на себе ролі молодих батьків» [19]. Принагідно зазначимо, що саме вибір супутника життя становить одну з основних складових усвідомленого батьківства.

По-друге, недооцінка висновку В. Сухомлинського про те, що батько – двічі громадянин. «Одні вважають, що вихованням дітей має займатися дружина, тому самоусуваються від цього процесу. Інших дратують власні діти, їх голосний сміх, пустощі. Треті взагалі не обтяжують себе вирішенням як сімейних, так і дитячих проблем» [47, с. 113-114]. Доречно особливо наголосити на тому, що «усвідомлене батьківство» – це прийняття на себе ролі «батька» з усіма наслідками, що випливають. Дійсно, якщо цього уникати проблема «батьків та дітей» буде незворотною. Погоджуючись з поглядом видатного науковця І. Кона, зауважимо що відповідальне ставлення батька до народження та виховання дитини полягає у наступному: 1) залученість

батька в безпосередній догляд, спілкування або гри з дитиною; 2) доступність батька для дитини; 3) відповідальність за виховання і прийняття відповідних рішень [41, с. 8].

Натомість маємо зауважити ще й на наступному: збільшується кількість матерів, які не приймають участі у вихованні дитини, «кидають» відповідальність за дитиною на чоловіка чи інших родичів тощо [22], [62]. Проблема усвідомленого материнства охоплює всі сфери суспільного життя і є одним з основних напрямків вивчення науковців. Зауважимо, що В. Рамих вивчаючи сутність материнства, визначає два різновиди батьківства, які характерні для майбутньої матері – усвідомлене та інстинктивне. До усвідомленого дослідниця відносить обдуманий вчинок, який супроводжується свідомим актом з боку жінки щодо вибору головних життєвих пріоритетів. Інстинктивний, зауважує науковець, визначається як результат незапланований та несподіваний, і у більшості випадків є небажаним розвитком подій для майбутньої матері [48].

У зв'язку із зазначеним нас також зацікавили напрацювання Н. Максимовської щодо формування культури материнства, як провідної ланки цінностей усвідомленого батьківства дотично жінки. Досліджуючи напрацювання науковця, ми підтримуємо думку про те, що формування усвідомленого батьківства у дівчат відбувається ще на рівні «проматеринської поведінки», яка притаманна студенткам, які ще не є матерями, але вже на підсвідомому рівні готові до виконання соціальної ролі матері. Тим самим, вони усвідомлено підходять до питання про відповідальне материнство [32].

По-третє, низький ступінь підготовленості студентської молоді до виховання майбутніх дітей. Встановлено, що багато шлюбів розпадається вже в перший рік після появи дитини, і, як правило, з ініціативи чоловіків, які не витримали випробування батьківством; вчені уточнюють, що йдеться про те, що егоїзм виявився сильнішим за інші почуття. Отож, робиться узагальнення про те, що «... вихід один: подружжя має разом нести тягар турбот про новонародженого і при

цьому виявляти особливу делікатність та чуйність одне одного» [47, с. 114].

Соціальна практика засвідчує, що народження і виховання дитини передбачає спільну підготовку до батьківства, яка включає в себе, по-перше, моральну (відповідальність перед партнером, родиною, дітьми; формування культури особистості), по-друге психологічну (передбачається знання психології життя, дитини в родині; міжособистісних відносин, власної психіки і поведінки) підготовку. Зауважимо, що перед тим, як починати створювати сім'ю, замислюватися про батьківство, виховання дітей, треба чітко усвідомлювати свою роль у майбутній родині та виховувати в собі справжні батьківські якості.

Отже, цінність усвідомленого батьківства, це перш за все полягає у розумінні того, що майбутнє дитина – це не «тягар», який «звалився з неба». Дитина повинна виховуватись у гармонії та любові, у повній впевненості, що вона бажана. Це базується на вивченні спеціальної літератури щодо материнства та батьківства, психології сучасної дитини, сім'ї, стану сімейного клімату. Не менш важливою є й сформованість особистості у фізичному та моральному вихованні, довіра своєму супутнику життя.

У нашому розумінні головним фактором усвідомленого батьківства доречно вважати соціальну зрілість майбутніх батьків, яка проявляється у наступних ознаках:

- укладання шлюбу, а це, як зауважують вчені [29], [21] дає підстави до довіри та відчуття стабільності (особливо для дівчини) до відтворення родини;
- рішення стосовно народження дитини повинно бути обопільним, не спонтанним, а обумовленим і спонукати до самоосвітньої діяльності;
- наявність бажання виконувати соціальну роль у суспільстві, вдосконалити себе як особистість;
- сформоване бажання стати батьками – це рішення особистісне для кожної подружньої пари, воно не повинно бути ніким нав'язане зовні.

У контексті зазначеного цікавою є думка науковців (зокрема Р. Овчарової), щодо змісту поняття «соціальна зрілість», а саме:

- громадянську складову, тобто усвідомлення свого обов'язку перед батьківщиною, соціумом, суспільством, відповідальність за свою працю;

- моральну складову, що репрезентує: «... розуміння, прийняття і реалізацію норм моралі, наявність розвиненої совісті, готовність діяти відповідно до встановлених норм відносин людей один до одного, здатність любити і відчувати, відповідальність в любові, в побудові сім'ї та її майбутнього» [39, с. 59];

- естетичну складову, яка передбачає «... досить розвинену здатність сприймати прекрасне в тих чи інших його проявах і формах в побуті, мистецтві, природі» [39, с. 59].

Отже, нами розумілось, що усвідомлене батьківство формується за певними характеристиками, які передбачають прагнення майбутніх батьків бути обізнаними стосовно народження та виховання дитини, гармонізації сімейних стосунків. Так, А. Капська конкретизує їх: 1) ціннісні орієнтації подружжя; 2) батьківські установки та сподівання; 3) батьківські почуття; батьківська позиція; 4) батьківська відповідальність; 5) стиль сімейного виховання [56, с. 248]. Розглянемо більш докладно кожен з характеристик феномена «усвідомлене батьківство».

Ми розуміємо, що особлива роль у батьків проявляється у можливості впливати на власну дитину не тільки за кровним фактором, а й як представник дорослого покоління з яким діти ототожнюють себе.

У цьому зв'язку підкреслимо, що дослідники, які вивчають сім'ю, виокремлюють поняття «схожість сімейних цінностей», під яким розуміють соціально-психологічну якість, що відображає єдність поглядів, ставлення членів родини до загальнолюдських норм, правил, принципів тощо. Ми поділяємо думку про те, що цінності сім'ї є важливим фактором для сімейної системи – як на рівні взаємодії подружньої пари, так і на рівні взаємодії батьків з дітьми.

Отже, сімейні цінності можуть формуватись на протязі всього сімейного життя, чи передаватись через покоління від старших. Основою соціального виховання саме цінностей усвідомленого батьківства у студентської молоді виступає засвоєння інформації щодо прийняття сімейних цінностей, обізнаність у тому, як будувати майбутню родину на тих загальнолюдських нормах і принципів, які відповідають соціальним нормам суспільства. Головним фактором сімейних цінностей ми виокремлюємо формуючий альянс чоловіка та жінки, який створює фундамент сімейних відносин, атмосферу, в якій усвідомлено будуть з'являтися і виростати їх діти.

Якщо деталізувати своєрідність батьківських установок та сподівань як характеристику цінності «усвідомлене батьківство», то варто звернутись до позиції науковців. А саме: «... батьківські установки – погляд на свою роль батька або матері, який включає, в тому числі, і репродуктивну установку, заснований на когнітивному та поведінковому компонентах. Батьківські сподівання передбачають право очікувати від інших визнання їхньої соціальної ролі батьків, відповідної поведінки оточуючих, узгодженої з роллю, а також поводитись відповідно до очікувань оточуючих» [56, с. 248].

Батьківські сподівання мають зосереджуватись на особистісному підході до виховання дитини. Сприятливі соціально ролі батьків у суспільстві залежить муть від їхнього ставлення до ролі батьківства як однією з провідних сфер суспільного життя. Також зазначимо, що цінності усвідомленого батьківства формуються завдяки правильному баченню батьківських установок (мета, завдання «успішного» батьківства) та батьківських сподівань (отримання соціального схвалення від суспільства).

Сфокусуємо увагу на такій цінності, як «батьківські почуття», як відомо – «... батьківські почуття можуть нести в собі протиріччя, амбівалентність, бо вони відображають особливе ставлення майбутніх батьків до дитини, формуючи її психічне та фізичне здоров'я. Головним почуттям виступає батьківська любов, котра народжується та розвивається

упродовж всього життя до дитини» [4]. Дійсно, бо головне, що батьки можуть дати дитині – це свою любов, на основі якої буде формуватись злагодженість у вихованні та розвитку дитини. Також зазначимо й про таке: залежно від ситуації у батьків можуть виникати як позитивні, так і негативні почуття – роздратованість, гнів, страх, образа тощо. Отож принципово, що батьки вмiли виявити почуття, розуміти їх, керувати своїми емоціями.

У цьому ракурсі привертають увагу спеціальні дослідження Т. Шефалі, яка стверджує що, формування усвідомленого батьківства починається з прийняття батьками дітей як «рівних собі», якщо не більше сильних партнерів, які вчать та мотивують своїх батьків. Тому кожного разу відчуваючи негативні почуття до своєї дитини, батько чи мати повинні обміркувати, що дитина це дзеркало своїх батьків, і якщо відчуваєш негативні почуття до дитини, так само ти відчуваєш їх до себе.

Отож, ми підтримаємо точку зору про те, що «... батьківська позиція – психологічна і виховна спрямованість матері та батька, заснована на свідомій чи неусвідомлюваній оцінці дитини, що знаходить своє вираження в певних способах і нормах взаємодії з нею» [56, с. 249]. Таким чином, досліджуючи батьківську позицію, ми розуміємо саме інтегративну характеристику, яка передбачає емоційне прийняття власної дитини, його мотиви та цінності виховання; бачення особливого образу дитини та прийняття моделі батьківської поведінки; визначення задоволеності сутністю відповідального батьківства.

Принагідно відмітимо, що науковець Е. Смирнова, у розгляді батьківської позиції приділяє увагу двом, на її погляд, важливим структурним компонентам – особистісному та предметному. Особистісний компонент віддзеркалює безграничну любов батьків до дитини та безумовну прихильність. Предметний компонент, в свою чергу окреслює оцінку об'єктивного ставлення батьків до своєї дитини, яке спрямоване на формування соціально цінних якостей і властивостей особистості. Батьківська позиція виступає як

відповідальне ставлення до дитини, яке «несе» в собі піклування за майбутнє безтурботне життя дитини та його розвиток.

Усвідомлене батьківство як цінність неможливо без такої характеристики якою є відповідальність. «... вона має дуальну природу і включає як відповідальність перед соціумом, так і відповідальність перед собою особисто за життя та виховання дітей» [56, с. 249], [34].

Підкреслимо, що фундаментального значення проблематиці усвідомленого батьківства надавав видатний педагог В. Сухомлинський. У своїй праці «Батьківська педагогіка», яка залишається актуальною по сьогоднішній день, педагог наголошує на тому, що мало стати просто батьками, треба ще й заслужити це звання.

Ось чому основним для нашої дослідницької уваги виступили головні іді видатного педагога щодо усвідомленого батьківства, які й досі залишаються актуальними у проблематиці цінностей відповідального ставлення до батьківства.

Ми виділяємо дві ключові ідеї педагогічної спадщини В. Сухомлинського з приводу проблеми нашого дослідження.

По-перше, треба бути морально підготовленими до народження і виховання дітей. Необхідно відзначити, що останнім часом стало досить помітним таке явище – невідповідність між фізіологічною готовністю до народження дітей і морально-психологічною зрілістю молодих батьків та усвідомленням їх батьківської місії і ролі, виключної відповідальності перед суспільством за успішне виховання своїх дітей. В цьому відношенні конструктивною є думка В. Сухомлинського, що важливим є проведення серед молоді наполегливої і систематичної просвітницької роботи, адже ж «... велике горе приходить тоді, коли такі дорослі діти приводять на світ дітей – біда і суспільству, і дітям. До того ж частина з таких батьків не обізнана з елементарними правилами виховання дітей у сім'ї. Сімейні конфлікти призводять до розлучення молодих пар і як результат – феномен «важкі діти», трагедія для дітей і батьків.

По-друге, актуалізується шлях, який пропонував В. Сухомлинський – запроваджувати спеціальну «школу мудрості для майбутніх батьків», для того щоб готувати студентську молодь до відповідальної громадянської місії. У цій роботі важливо акцентувати, що шлюбні відносини та майбутнє батьківство не гра, що до цього треба підходити з повагою та розсудом. Усвідомлене батьківство, як зазначалось, це, насамперед, прийняття себе батьком і мати, поняття того, що вашого виховання залежить життя вашою дитини і подальшого суспільства. Як стверджував великий педагог-класик, діти в сім'ї – це не тільки слухняні виконавці волі батьків і старших, вони рівноправні члени сім'ї, активні учасники всіх сімейних справ. Вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків і старших, їх ставлення до своїх сімейних і громадських обов'язків. При цьому вони не повинні відчувати своєї нерівності, неповної цінності, приниженої гідності [59].

Отже, врахувавши фундаментальний доробок В. Сухомлинського можемо спрямувати як педагогічні зусилля, так і самоосвіту, що базується на творчому використанні ідей педагога-класика. Навіть акцентуація таких ідей вже сприятиме спрямуванню студентоцетрованого педагогічного впливу задля виховання усвідомленого батьківства студентської молоді.

Таким чином, соціальне виховання усвідомленого батьківства у студентської молоді – це цілеспрямована системна діяльність, яка передбачає створення передумов, що сприяють виробленню та удосконаленню когнітивної, емоційної та операційної складових батьківства, а також особистісної позиції молоді щодо майбутнього батьківства для створення сприятливих умов гармонійного розвитку дитини. Зазначимо, що базові характеристики усвідомленого батьківства відіграють важливу роль у формуванні батьківських навичок, позицій, установ, цінностей, стилів у вихованні майбутньої дитини.

Нажаль, практика свідчить про те, що усвідомлене батьківство – одне з найбільш складних і мало розроблених

проблемних питань сучасної соціально-педагогічної науки. Доречність його поглибленого вивчення зумовлено суперечністю між гостротою демографічних проблем, пов'язаних із: тенденцією падіння народжуваності; величезною кількістю розводів, у більшості випадків молодих сімей; збільшення кількості соціальних сиріт; зростанням насильства у родині; низьким рівнем підготовки молоді до народження та виховання дитини.

Саме тому в останні роки особливо актуальним стає процес формування усвідомленого, а, відтак, відповідального батьківства як вирішальної перед умови для гармонійного розвитку дитини.

При цьому нашу дослідницьку увагу привернув ще й такий аспект: репродуктивне здоров'я студентської молоді – чинник дієвості соціально-педагогічних зусиль щодо усвідомленого батьківства. Чим це вмотивовано? Насамперед пріоритетністю репродуктивного здоров'я особистості. Відмітимо, що у Програмі дій Міжнародної конференції з народонаселення та розвитку зазначено, що репродуктивне здоров'я є не просто свідченням відсутності хвороб репродуктивної системи або порушення її функцій, а станом повного фізичного, розумового і соціального благополуччя, що передбачає можливість задовільного та безпечного сексуального життя, здатність до відтворення, право чоловіків і жінок на інформацію та доступ до безпечних, ефективних, прийнятних за вартістю методів планування сім'ї та інших обраних ними методів регулювання народжуваності, що не суперечать закону, а також право на доступ до відповідних послуг з охорони здоров'я, що дають змогу жінці безпечно перенести вагітність та пологи, а батькам – створити найкращі умови для народження здорової дитини. Охорона репродуктивного здоров'я, визначена ВООЗ відповідно до Резолюції Всесвітньої Асамблеї ООН з охорони здоров'я 1995 року як пріоритетна галузь, – це сукупність профілактичних методів, прийомів і послуг, що впливають на здоров'я та благополуччя населення [15].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що найбільше «навантаження» на репродуктивне здоров'я

припадає саме на студентську молодь, оскільки в цьому віці відбувається бурхливий розвиток індивіда як на соматичному, так і на психічному рівнях з формуванням усіх функціональних систем організму, в тому числі й репродуктивної, а також із становленням когнітивної, емоційно-ціннісної сфер та формуванням цілісної особистості. Вчені стверджують, що саме в цей період відбувається активний розвиток репродуктивної сфери та формуються основи репродуктивної поведінки. Тому науковці вважають, що одним із головних завдань сучасного суспільства є охорона здоров'я студентської молоді, адже ж репродуктивне здоров'я на цьому стані багато в чому визначає наступне їхнє життя у фізіологічному, психологічному та соціальному аспектах [10, с. 65].

Аналіз досвіду, що склався у закладах вищої освіти, засвідчує про те, що до вагомих факторів, які впливають на стан репродуктивного здоров'я студентської молоді, необхідно віднести й такі психосоціальні чинники, як безвідповідальне ставлення до шлюбу; недостатній рівень загальної та репродуктивної культури населення; високий рівень штучного переривання вагітності, що ставить під загрозу репродуктивні можливості жінки у майбутньому; трансформацію репродуктивної поведінки, що призводить до збільшення частоти захворювань, які передаються статевим шляхом, та незапланованої вагітності, яка супроводжується великою кількістю ускладнень та недостатньою психологічною та соціально-економічною підготовленістю студенток до материнства і створення сім'ї. Усе це свідчить про переважно низький рівень морально-етичних і санітарно-гігієнічних знань молоді, що сприяє розвитку неадекватних партнерів репродуктивної поведінки та порушення репродуктивного здоров'я в цілому.

Розглядаючи соціальне виховання, як чинник формування цінностей усвідомленого батьківства у студентства, неможливо не враховувати стан репродуктивного здоров'я молоді. Репродуктивне здоров'я студентства багато в чому визначає всі грані їхнього життя: суто фізіологічну, психологічну та соціальною. Отже, інформаційна

значущість репродуктивного здоров'я полягає в обізнаності студентів у питаннях: статевих стосунків, вагітності, народження дитини, батьківства, сексуальності та статевої орієнтації, контрацепції та абортів, статевого насилля, СНІДУ та інших захворювань, що передаються статевим шляхом [5].

Таким чином, аналітична робота, проведена нами засвідчує про вагомість цінності усвідомленого батьківства, про виключне значення вищої школи щодо прищеплення такої цінності у студентів. До того ж перш ніж усвідомлювати себе у ролі батьків, треба повністю переконатися у здоров'ї власного організму. Репродуктивне здоров'я студентської молоді це перш за все соціальне виховання в ній почуття відповідальності у статевих взаєминах шляхом пропаганди відмови від випадкових статевих контактів та розвиток навичок відбудовування успішних стосунків.

Як вже зазначалось, студентська молодь є об'єктом пильної уваги не лише науковців, а й сучасного суспільства. Її проблеми пов'язані з акліматизацією до вишу, а тому важливою є підтримка та допомога студентам у соціалізації та адаптації до вищого закладу. Вища школа має системно забезпечувати соціальний розвиток студентів як у навчальній, просвітницькій, так і у культурній сфері суспільного життя.

Задля того, щоб соціалізація студентської молоді відбувалася у сприятливих та гармонійних умовах, доречною є насамперед спрямована навчальна-виховна робота із студентством. Зазначимо, що нормативно – правова база визначає абриси педагогічних зусиль у цьому відношенні. Зауважимо, що притримуючись нормативних документів, така діяльність виконує наступні три функції; які науковці характеризують у такій спосіб: «... першу можна назвати «передачею генетичного коду суспільства», що має на меті передачу наступним поколінням моральних і етичних норм та традицій, прийнятих у суспільстві; друга функція – підготовка еліти з числа людей, яки з часом візьмуть на себе прийняття стратегічних рішень у різних сферах суспільного життя країни; третя – масова підготовка кваліфікованих кадрів, передача професійних стандартів та навичок» [35].

Таким чином, реалізація даних функцій буде означати, що у закладі вищої освіти приймаються наступні заходи щодо просування успішності соціалізації студентства, та здійснюється належний рівень організації соціальної роботи у студентському середовищі, яку впроваджують у тому числі й через діяльність соціальних служб закладу вищої освіти. В чому ми вбачаємо їх особливу роль, зокрема, в аспекті прищеплення студентам цінностей усвідомленого батьківства? Головне, на наш погляд, у реалізації принципу «рівний-рівному».

Аналіз спеціальної літератури довів, що згідно відповідних соціально-педагогічних орієнтирів у вищих закладах освіти діють психологічні, соціально-психологічні, та соціальні служби, які за своєю сутністю виступають способом «... альтернативних форм надання соціальної допомоги...» [35, с. 5]. Дійсно, практика засвідчує, що вони можуть по-різному називатись, але функції та структура їх схожі. Цікавим є те, що й досі немає певної межі між ними, кожна установа по-різному їх називає, але діяльність цих служб здебільшого схожа.

Проблему статусності соціальної та психологічної служби [42] закладу вищої освіти системно розглядають у своїх працях, зокрема, О. Асмолов, Н. Бережнова, Є. Горохова, І. Дубровіна, Є. Рогов, В. Рубцов, Л. Фрідман та ін.

Соціальна служба закладу вищої освіти – це спеціалізоване формування фахівців (соціальний педагог, соціальний робітник, психолог), яке здійснюється на базі закладу та спеціалізуються на безоплатній соціально-педагогічній та психологічній комплексній допомозі студентам. Діяльність соціальної служби закріплена згодою керівництва університету, підтримкою органів студентського самоврядування. Стисло виокремимо нормативно-правове забезпечення соціальної служби вишу.

У своїй діяльності соціальна служба закладу вищої освіти керується відповідно нормативно-правовою: зокрема, Конституцією України; Законами України (зокрема, «Про освіту» та «Про вищу освіту»). Важливим є Накази Міністерства освіти і науки України (зокрема, № 1248 від 30.12.2009 року «Про покращення соціально-педагогічного та

психологічного супроводу навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації») тощо.

Проаналізувавши не лише теоретичні джерела, а й практичні наопрацювання деяких українських вишів (зокрема, Національний педуніверситет ім. М. Драгоманова, Ніжинського національного педуніверситету ім. М. Гоголя, ДЗ «Південноукраїнський національний педуніверситет ім. К. Ушинського»), ми окреслили ті аспекти, що актуалізують потребу в соціальній службі закладу вищої освіти. А саме: загострення негативних явищ, які виявляються у студентському середовищі; проблема адаптації студентів першокурсників до вищого закладу освіти; недостатнє пропагування здорового способу життя; психологічні конфлікти всередині академічної групи; проблема обізнаності студентів (особливо перших курсів) у питаннях психології взаємин, репродуктивного здоров'я, статевих відносин, усвідомленого батьківства.

Схарактеризуємо своєрідність соціальної служби як фактора соціалізації сучасного студентства.

Перш за все, зазначимо, що головною ланкою кожної соціальної служби є кадрове забезпечення [35, с. 18]. До складу соціальної служби входять соціальний педагог, соціальний працівник, психолог та студенти – волонтери (здебільшого старших курсів). Також, залежно від проблематики соціально-педагогічної програми, практикують залучення фахівців інших сфер (лікарі, юристи, спортсмени, та ін.) для проведення індивідуальних та групових консультацій із студентами.

Ключового особистісно-професійного значення має соціальний педагог – провідний спеціаліст соціальної служби закладу вищої освіти, оскільки виконує наступні завдання:

- проведення консультацій студентів перших курсів та студентів, які перевелись з інших університетів, щодо адаптації до закладу вищої освіти та студентського середовища;
- організовує інформаційно – просвітницьку соціальну роботу;

- залучає до співпраці фахівців та інші соціальні установи;

- організовує соціальні програми, заходи, тренінги, консультації, семінари, акції (що мають на меті пропедевтичну та профілактичну роботу серед студентів);

- розробляє відповідні інформаційні, статистичні та аналітичні звітні матеріали щодо якості і характеру надання послуг, які спрямовані на задоволення соціальних потреб студентів [35, с. 25-26].

- Соціальний працівник виступає як важливий спеціаліст соціальної служби закладу вищої освіти, бо виконує наступні завдання:

- залучення до соціальної служби студентів-волонтерів, та впровадження популяризації волонтерського руху у вищій школі;

- надає поради студентам – волонтерам по соціальній роботі щодо соціальної служби закладу вищої освіти.

- Не менш вагомим є особистісно-професійне призначення психолога оскільки цей фахівець соціальної служби закладу вищої освіти, виконує специфічні завдання [49]:

- розробляє соціально-психологічні заходи підвищення соціально-психологічної культури стресостійкості студентів (щодо навчання у вищій школі). Та соціально-психологічні заходи щодо міжособистісного спілкування у студентському середовищі;

- влаштовує психологічні тренінги, консультації, заходи, спрямовані на створення сприятливого мікроклімату у академічній групі вишу;

- здійснення організації системи психологічної просвіти студентської молоді.

Зауважимо, на специфічній ролі студентів – волонтерів у соціальній службі. Це студенти здебільшого старших курсів, які приймають участь у діяльності соціальної служби закладу вищої освіти, та допомагають провідним спеціалістам служби у вирішенні наступних завдань [50]: проведення соціально-

педагогічних програм, тренінгів, акцій; збір інформації, проведення та соціальний аналіз анкетувань, опитувань; участь студентів – волонтерів дозволяє проводити, як зазначалось дослідниками, більш успішно проводити саме інформаційно-просвітницьку роботу на факультетах та в гуртожитках та координувати допомогу інших студентів для діяльності соціальної служби [35, с. 19].

Головною ознакою залучення студентів – волонтерів як помічників соціальної служби закладу вищої освіти, є застосування соціально-педагогічного методу «рівний – рівному». Сутність даного методу полягає у кваліфікованій підготовці студентів – волонтерів як тренерів, до проведення різних соціальних заходів, які розробляє соціальна служба вишу, з іншими студентами. Дуже часто студенти не сприймають інформацію щодо тієї чи іншої соціальної проблеми від старшого тренера-викладача (обгрунтовуючи це тим, що деякі питання, які пов'язані з віковими характеристиками і соціальним статусом, легше обговорити саме із тренером-студентом, якій вже обізнаний стосовно соціального питання). Метод «рівний – рівному» передбачає взаємодію студента – тренера та студентів – слухачів під керівництвом спеціалізованого фахівця – соціального педагога, соціального робітника, психолога. На сьогоднішній день – це цікава можливість заохочувати як можна більше студентів – волонтерів до діяльності соціальної служби, а як висновок – висока ефективність сприятливої соціалізації студентської молоді вищого навчального закладу.

Отже, завдяки утворенню соціальної служби у закладі вищої освіти та співпраці в ній всіх «кадрів», ми можемо констатувати наступне – враховується впливовість ще одного важливого фактора соціалізації студентської молоді [45].

Постає питання такого змісту: в чому полягає впливовість цього фактору? На це питання вже з'явилась у науковців відповідь [65]. Вона лежить у площині напрямків діяльності. А саме:

- 1) проведення діагностики стану студентського середовища вищого закладу освіти, застосувавши сукупність

соціально-педагогічних методів: (анкетування, опитування, інтерв'ювання). У такий спосіб соціальна служба закладу вищої освіти зможе скористатися результатами моніторингу щодо стану соціалізації студентської молоді сучасного вишу;

2) організаційно-методична наступність полягає у експертній та аналітичній роботі, зокрема, по-перше, за наслідками діяльності служби; по-друге, плануванням соціальних заходів, роботи; по-третє створенням баз даних, пакетів методичних рекомендацій; по-четверте, аналізу отриманих результатів роботи;

3) соціально – профілактична робота, що спрямована на розв'язанні вагомих соціальних проблем, які соціальна служба вишу здатна вирішувати, впроваджуючи такі форми роботи з студентською молоддю як-от: проведення лекцій, бесід, групових тренінгів, коучінгу, презентацій, соціальних програм, заходів(наприклад за участю куратора академічної групи організувати «круглі столи» соціальні акції, тощо) [51];

4) науково-дослідницький напрям діяльності соціальної служби пов'язаний із залученням всіх її «кадрів» до експериментальної, науково-дослідницької діяльності з метою відпрацювання методик, технологій, набуття професійних навичок, підвищення фахового рівня студентства;

5) зв'язок із громадськістю розцінюється як важлива передумова співпраці із центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, засобами масової комунікації, бізнес-організаціями, органами влади тощо.

Таким чином, соціальна служба є важливою складовою освітнього простору сучасного вишу.

У зв'язку із вищезазначеним, деталізуємо форми роботи соціальної служби у закладі вищої освіти.

• *Індивідуальна соціальна робота.* Консультування та надання соціальної допомоги здійснюється окремо з особистістю, яка потребує соціально-психологічної підтримки та уваги з боку соціальної служби вишу. Причиною звернення студента може бути кризова ситуація у житті, конфлікт з однокурсниками. Поява проблем різного напрямку – у самопізнанні вирішенні особистісних питань; у налагодженні

міжособистісних стосунків; у особистісному розвитку; у формуванні соціально корисної життєвої перспективи.

- *Групова соціальна робота.* Найпоширеніша форма роботи соціальної служби вишу, яка здійснюється, як ми вже зазначали, через тренінги, лекції, тематичні соціальні заходи. Ця форма роботи дозволяє налагодити стосунки у академічній групі (командаутворення, психологічний клімат колективу, формування навичок партнерського спілкування, упевненості у собі, ефективного розподілу часу (time-менеджмент). Також групові форми роботи сприяють повному охопленню спектру соціальних проблем, які повинні обговорюватися в академічній групі, для того щоб потім усім студентським колективом доводити свою думку і робити висновки з новопосталої проблеми.

- *Співпраця з куратором академічної групи,* у допомозі впровадженнь соціально-профілактичних програм, тренінгів, заходів, консультацій, це одна з провідних форм роботи соціальної служби вишу. Зауважимо, що на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету діє соціально-психологічна служба. Так, і саме в такому ракурсі й була апробована нами експериментальна стратегія. Одним із заходів який ми провели зі студентською молоддю перших курсів навчання була соціально-педагогічна програма «Усвідомлене батьківство студентів».

Отже, соціальна служба закладу вищої освіти – це спеціалізоване формування, що реалізує державну молодіжну політику в цілому й соціально-виховні функції закладу вищої освіти, і надає безкоштовні соціальні послуги та допомогу студентській молоді.

Таким чином, в результаті аналізу фундаментальних соціально-педагогічних джерел визначено: у процесі соціалізації особистості студента у вищій школі провідну роль відіграє соціальне виховання, яке ми розглядаємо як цілеспрямований та особливим чином створений багатогранний процес становлення особистості. У дослідженні сфокусовано увагу на такий аспект соціального виховання як пріоритетність прищеплення у студентства цінностей

усвідомленого батьківства. В результаті докладного і порівняльного аналізу понять «батьківство», «усвідомлене батьківство», доведено правомірність – термін «усвідомлене батьківство» розглядається як прогресуюча форма батьківства.

Соціальне виховання усвідомленого батьківства у студентської молоді ми розглядаємо за наступними ознаками: 1) засвоєння інформації щодо соціальної, психологічної, педагогічної, фізичної, моральної та естетичної сутності усвідомленого батьківства; 2) засвоєння інформації щодо обізнаності у питаннях репродуктивного здоров'я людини.

5.2. Інтерактивні методики роботи соціальної служби закладу вищої освіти щодо формування у студентів цінностей усвідомленого батьківства

Нашу дослідницьку увагу привернув такий аспект соціального виховання як пріоритетність у студентства цінностей усвідомленого батьківства.

Насамперед, розглядаючи поняття «батьківство» та «усвідомлене батьківство», зазначимо, що для студентської молоді обізнаність у цих питаннях, повинна бути на максимальному рівні, отже саме в цьому віці, як вже зазначалось, формується життєвий шлях дорослої людини і наміри формувати і створювати власну сім'ю [14], [16]. Науковці єдині у судженні, що: «Протягом усього життєвого шляху особистості сім'я є тим найближчим мікросоціальним оточенням, яке опосередковує її визначає своєрідність її життєдіяльності, тому сім'я виступає провідним мікрофактором соціалізації особистості; вже встановлені й основні соціалізуючі функції сім'ї, йдеться про забезпечення фізичного та емоційного розвитку індивіда; про формування статевої ідентифікації дитини; про її розумовий розвиток та розвиток здібностей і потенційних можливостей; про забезпечення дитині почуття захищеності; про формування ціннісних орієнтацій особистості; про оволодіння дитиною основними соціальними нормами» [56, с. 244-245].

Ось чому маємо, принагідно зауважити, що формування усвідомленого батьківства повинно починатись з сімейного

виховання (А. Антонов, А. Капська, Н Кузнєцова, А. Мудрик, В. Сухомлинський), осмислення сутності сім'ї в житті кожної молодої людини – це, насамперед, виокремлення базових міркувань та педагогічних знань щодо вагомого значення таких понять як «родина», «батько», «мати», «дитина».

Перш ніж розглядати специфіку соціального виховання у студентів як чинника формування цінностей усвідомленого батьківства, треба зупинитись на сутності поняття «батьківство» та розглянути його визначення, які пропонують науковці у галузі психологічної та соціально-педагогічної сфер.

Зауважимо на науковій позиції про те, що батьківство – процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними стосовно дитини) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [61], [9].

Ми вважаємо, що через таке твердження науковців дещо розширює межі розуміння батьківства, бо в ньому конкретизується та обставина, що батьки можуть бути як прийомними, так і біологічними. Дійсно, прийомна дитина відіграє таку ж роль у житті батьків, як і біологічна. Акцентуємо увагу на тому, що мета батьківства – це перш за все повноцінний розвиток дитини у сім'ї як особистості, який включає позитивну сторону виховання – фізичну, психологічну, духовну, педагогічну та соціальну.

Як відомо, виховання у душі повноцінного розвитку особистості є одним з головних факторів батьківської любові та поваги (Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський). Зазначимо, що довідкові джерела наводять наступне визначення поняття «батьківство»: «... це кровне споріднення батьків їх дитиною, яке визначається на основі документів про шлюб і свідоцтва про народження дитини та на добровільному визнанні себе батьками дитини, яка народилася поза шлюбом» [44, с. 39]. Отже, батьківство, перш за все, підкріплено юридичною силою та бажанням обох сторін скласти шлюб, який буде зареєстрований у органі державної реєстрації актів цивільного стану [53]. Таким чином, сутність батьківства розглядається як само собою зрозуміле та бажане. Зауважимо

ще й на той факт, що доречно послуговуватися поняттям «батьківство», коли дитина народжується не в шлюбі, але незважаючи на відсутність юридичної сили, молоді люди не відмовляються від батьківської відповідальності перед дитиною.

У вище окресленій площині привертає увагу робота Р. Овчарової, де батьківство осмислюється як психологічний феномен [40], [43]. Так, сутність батьківства визначає у такий спосіб: «... це багатогранний феномен, який можна розглядати на двох рівнях: і як складне комплексне суб'єктивно-особистісне утворення і як надіндивідуальних ціле, яке, як правило, є сукупним, тобто включає двох людей-батька і матір. Ці рівні є рівнями формування батьківства. Якісним кордоном, що розділяє рівні, є народження дитини» [39, с. 42]. За нашими міркуваннями, до першого рівню, доречно, відносити особистість, яку розглядаємо до початку сімейного життя та народження дитини. У цієї особистості вже є приклад родинної сім'ї, чи взагалі нема; є й приклад «суспільного».

Отож, під впливом означених факторів особистість формує для себе певну модель батьківства. Другий рівень, на нашу думку, віддзеркалює ситуацію до народження самої дитини, котре починає складатися на «... на діндивідуальному рівні, в процесі інтеграції суб'єктивно-особистісних рівнів батька та матері» [39, с. 42-43]. Поглиблене вивчення означеного аспекту дає нам підстави стверджувати, що батьківство – це відповідальний крок двох особистостей, які усвідомлено йдуть до цього вибору, які мають довірливі взаємовідносини та підтримують один одного стосовно ролі батьківства у житті кожного з них. Отже, психологічна наука спрямовує розуміння феномена «батьківство», яке може реалізовуватись у таких проявах: «... сприйняття народження дитини як обмеження, в тому числі самореалізації, або як поява нових можливостей» [39, с. 44], [7].

Таким чином, підсумуємо сутність феномену «батьківство», проаналізувавши його антипод – такий соціальний феномен та ідеологію як чайлдфрі (англ. childfree). Чайлдфрі у перекладі з англійської мови звучить як – свідома

бездітність, тобто принципове небажання мати дітей. Прихильники цієї ідеології зазвичай молоді люди, які не бажають мати дітей, при цьому створюють родини, але вважають, що батьківство це не для них.

Принагідно зауважимо, що ми не бачимо у цій ідеології вагому соціальну проблему, окрім винятків коли це виходить за рамки соціальних норм. Натомість маємо зауважити на таку течію як «чайлдхейт» (англ. childhate), що визначається як дітоненависнецтво, яке за своєю сутністю пропагує ненависть до дітей.

Отже, торкнувшись явища «чайлдфрі», як протилежного до явища «батьківства», зауважимо наступне:

- феномен «чайлдфрі» ми розглядаємо, як свідомий вибір багатьох молодих людей, які вирішили не мати дітей (як біологічних, так і прийомних), тому що вважають, що їхнє життя буде більш досконале без народжування дітей та докладання власних зусиль щодо їх подальшого повноцінного розвитку;

- оскільки нашу дослідницьку увагу сфокусовано на сутності поняття «усвідомлене батьківство», зауважимо, що молоді люди, які притримуються ідеології «чайлдфрі», можуть не торкнутись таких питань як незапланована вагітність, небажана дитина, зруйнована родина;

- нам видається, що краще усвідомити та прийняти рішення про те, щоб не бути батьками та не народжувати дитину, ніж зруйнувати життя дитині, партнеру та собі. Багато дітей страждають у сім'ях, де не відчувають до себе любові, поваги та прийняття себе як особистості; від цього, як відомо, виникають соціальні проблеми у родині, залучаються соціальні служби, фахівці соціономічної сфери. Це все залежить від початкового вибору молодих людей – усвідомлюють вони себе у ролі батьків, люблять вони дітей, чи готові пожертвувати особистим часом, способом життя заради дітей?

Наголошуємо, що цим порівнянням, ми не підтримуємо та не заперечуємо ідеологію чайлдфрі, а, навпаки, вважаємо, що кожна людина – особистість, а тому має право сама вирішувати свою долю. Натомість кожній ідеології має бути

притаманна соціальна межа, перешугнувши котру призводить до конфлікту із соціальними нормами. Йдеться про батьківство, про прийняття усвідомленого кроку щодо народжування та виховання дитини та створення родини.

Реалії сьогодення свідчать про те, що впровадження інтерактивних технологій у діяльність соціальної служби вишу, набуває кожного року не більшої актуальності та потреби з боку вищого закладу освіти. Отож, констатуємо, що інтерактивні технології призначені для оптимізації соціального виховання студентської молоді вишу. Зазначимо, що сам термін «інтерактивний» (з англійської *inter* – взаємний, *akt* – діяти), позначає саме здатність до взаємовпливу, взаємодії, наприклад, у процесі діалогу, дій. Завдяки застосуванню інтерактивних технологій створюється забезпечити комфортні умови засвоєння науково-методичної інформації через ситуацію, коли кожен студент зможе взяти участь у діалозі, дискусії та виявити свою інтелектуальну спроможність.

У використанні інтерактивних технологій у роботі соціальної служби є: постановка конкретних цілей, чітке планування та організацію їх виконання шляхом використання системи інтерактивних вправ та науково-обґрунтованих активних колективних дій учасників процесу.

Із метою соціального виховання усвідомленого батьківства у студентської молоді початкових курсів, було впроваджена експериментальна авторська соціально-педагогічна програма: **«Усвідомлене батьківство студентством»**.

Головними завданнями програми є такі: підвищення рівня інформованості студентів із питань гендерної психології, профілактики абортів та інфекцій, що передаються статевим шляхом; формування у студентів вишу адекватних уявлень про особистісні і суспільні цінності усвідомленого батьківства, батьківської компетенції; розробка та впровадження інтерактивних технологій роботи соціальної служби вищого закладу освіти задля формування відповідального ставлення студентської молоді до майбутньої соціальної ролі, яка вимагає усвідомленого ставлення і прийняття батьківських цінностей.

Розроблена нами програма включає наступні методи і форми роботи: бесіди; кураторські лекторії з проблем репродуктивного здоров'я студентської молоді; тренінгові заняття; групові дискусії; ситуаційні задачі; робота у великих і малих групах; індивідуальні та групові консультації; «метод рівний – рівному».

Дана програма проводиться у позанавчальний час, у неформальній, довірливій обстановці.

Склад групи – змішаний (хлопці і дівчата, тому що ми вважаємо, що формування навичок відповідального батьківства студентської молоді охоплює обидві статі, і обговорення проблем неможливо без однієї з них).

Експериментальна програма складається з трьох блоків-модулів. Вона побудована логічно та послідовно, тому, працюючи за нею, принципово важливо дотримуватися запропонованого алгоритму проведення занять. Схарактеризуємо розроблену соціально-педагогічну програму більш докладно.

- **Перший блок «Він + Вона».** Для нас важливо починати програму саме з цього модулю, адже ми вважаємо, що усвідомлене батьківство студентської молоді та його проблемні питання починається саме з обізнаності в питаннях психології статі: які є відмінності між чоловіком та жінкою; як правильно ставитися до себе, як утриматись від небажаних інтимних стосунків; як своєчасно і коректно сказати «ні»; як прийняти рішення стосовно свого партнера. Отож, змістове наповнення фактичного матеріалу спрямоване на формування у студентів усвідомленості на рівні переконань, що вільні відносини не призводять до бажаного позитивного результату.

Цей блок складається з таких модулів: психологія статей-відмінності чоловіків та жінок; як правильно утриматися від інтимних стосунків; вільні стосунки («інтимні стосунки без зобов'язань»).

- **Другий блок «Здорові відносини».** У площині цього блоку формується всебічна обізнаність студентів у тому, що усвідомлене батьківство молодої людини повинно починатися зі здорових відносин між чоловіком та жінкою. Наші зусилля

спрямовувались на систематизації науково виваженої інформації щодо статевих питань, а саме: обізнаності в тому які інфекції можуть передаватися статевим шляхом, якщо не дотримуватись правил контрацепції; надати інформацію щодо контрацепції та наслідків абортів. Отож, головною метою, яку ми ставили перед собою – пропедевтика того, щоб студенти ніколи не опинились в ситуації, де їм би довелося ризикувати своїм репродуктивним здоров'ям.

Цей блок складається з таких модулів: методи контрацепції; інфекції, що передаються статевим шляхом; аборт і його наслідки.

• Третій блок **«Обізнаний – озброєний»**. Інформаційна значущість перших двох блоків дає нам підстави закріпити провідну ідею розробленої соціально-педагогічної програми саме цим завершальним блоком, яким ми підводимо студентів до усвідомлення ними на рівні переконань цінності майбутнього батьківства. Домінуючою була розповідь-переконання студентів, як може позначитись незапланована вагітність на житті дівчини, хлопця та їх оточення; які батьківські цінності треба виховувати, щоб дитина була бажаною; як діяти в ситуації, якщо це трапилось, на що треба звернути увагу. Отож робився логічний висновок про те, що аборт – це не вихід із проблемної ситуації; актуалізуємо увагу студентів на позитивні сторони вагітності.

Блок складається з модулів: незапланована вагітність – протилежний фактор усвідомленого батьківства; як позначається виношування незапланованої вагітності на матері і дитині; як коректно повідомити про вагітність хлопцю, батькам; наскільки б змінилось життя, якби у вас зараз був би малюк тощо.

Супроводжуючі інформаційні матеріали у вигляді:

• **літературних джерел** (зокрема, Джон Грей «Чоловіки з Марса, жінки з Венери»);

фільмів (зокрема, «Мати і дитя», «З любов'ю Розі», «Сильна жінка», «Договір на вагітність»).

Отже, формувальний експеримент нашого дослідження полягає у реалізації розробленої соціальною службою закладу

вищої освіти соціально-педагогічної програми. Схарактеризуємо більш докладно її зміст.

Таким чином, ми виходимо з того, що усе життя людей побудоване на взаємовідносинах. Стосунки між жінками і чоловіками – найскладніші в людській природі. За своїм змістом вони можуть бути різними (наприклад: ділові, дружні, статеві) і проявляються у таких формах як дружба, закоханість, кохання. Ці поняття – досить близькі, але кожне з них має свої особливості. Тож, **перший блок мав назву «Він + Вона».**

Складался цей блок із таких базових тем:

1. Психологія статей-відмінності чоловіків та жінок.
2. Як правильно утриматися від інтимних стосунків.
3. Вільні відносини («інтимні стосунки без зобов'язань»).

Вихідною була така теза: із розвитком особистості стрімко збагачується внутрішній світ людини, виникає бажання поділитися з якимось своїми відкриттями, думками, сумнівами відчувати спорідніть душ. Взаємопроникнення у внутрішній світ одне одного дозволяє розкрити та вдосконалити себе. Тому першим змістовим модулем нами окреслено **«Психологія статей»**, у якому висвітлюється тема відмінностей чоловіків та жінок.

Як зазначалось, нами акцентувалось увага на інтерактивних методах і формах.

- **Рольова гра «Взаємини».**

Час: 25 хв.

Мета: проаналізувати ступінь обізнаності студентів щодо сутності психологічних знань про взаємини як базової цінності відповідального батьківства.

Хід проведення: тренер ділить учасників на 3 групи: група «сучасний чоловік, сучасна дівчина»; група «чоловіки та дівчата XVIII- XIX століття; група «перворідний устрій: чоловік, жінка». Учасникам треба продемонструвати відносини у тій чи іншій соціальній ситуації та поміркувати над питаннями – «Що раніше було важливим у взаєминах?», – «Що сьогодні?» – «Як раніше хлопець демонстрував/проявляв свою симпатію, які знаки уваги надавав дівчині яка подобалась?».

Примітки: у процесі проведення цієї гри нами було помічено, що студенти дійшли висновку, що існує величезна різниця між тим, що було раніше і тим, що є зараз. Ми з'ясували, що зараз відношення між статями набуває здебільшого двоякого сенсу. Зауважимо, що здивував той факт, що студенти відмітили, наскільки стосунки перестали бути чимось важливим, як було раніше. В цьому і проявляється наше головне питання – збереження духовних і моральних якостей, без яких, на нашу думку, не можуть зароджуватися цінності відповідального батьківства.

Дискусія «Цінності»

Час: 20хв.

Мета: сприяти виробленню у студентів переконань у провідній цінності усвідомленого батьківства – виборі партнера.

Хід проведення: тренер ставить питання до студентів – «Яким ви бачите свого партнера, його ставлення до вас?». Завдання учасників – озвучити свою точку зору з цього питання та провести дискусію з іншими учасниками.

Примітки: розмірковуючи на цю тему студенти виявили особливу зацікавленість – доводили дуже багато прикладів красивих, гарних людей, які є надійними, вміють слухати. Кожний із студентів назвав нам ті якості, які він вважає що мають бути у партнера. Для нас головним було почути, що студенти поважають себе (особливо дівчата) розуміють, що повага до себе – найцінніше, що повинно бути у відносинах.

До уваги тренера: Особливу увагу необхідно приділити одному з головних факторів усвідомленого батьківства, який полягає у виборі партнера. Справа в тому, що у студентському колі розповсюдженою є думка, що вибір партнера не дуже така і складна справа, натомість, домінує низький ступінь усвідомлення ними, що саме це може спричинити появу дуже багатьох проблем. Отож, організована дискусія була налаштована на пояснення студентам, які цінності є у стосунках з «другою половиною».

До того ж маємо наголосити, що під час роботи за окресленим модулем студенти вдосконалюють наявні вміння

та практичні навички, а саме усвідомлення власної поведінки як основного фактору віддзеркалювання у майбутньому цінностей відповідального батьківства; визначення і утвердження власної життєвої позиції.

Принагідно зауважимо, що на початку тренінгу було зібрано важливу інформацію стосовно психолого-педагогічної характеристики стосунків, як одних із головних чинників прищеплення цінностей усвідомленого батьківства студентської молоді. Це слугувало підґрунтям переходу до **другого модулю – «Як правильно утримуватися від інтимних стосунків (психологія інтимних відносин)»**. Як зазначалось, головна мета змістового модуля полягає в тому, щоб студенти (особливо дівчата) зрозуміли, що такий етап в стосунках дуже важливий і до нього треба підходити з розумом, оскільки він сприяє як позитивним моментам у стосунках так і може виявитись негативним (незапланована вагітність, інфекційне захворювання).

Мозковий штурм

Час: 10 хв.

Мета: на основі поглиблення уявлень про сутність утримання від небажаних інтимних стосунків, сформувані ціннісне ставлення студентів до батьківства.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам поміркувати над питаннями: Як тепер будувати відносини? Як їх не зіпсувати і не втратити? Чи можуть бути стосунки без близькості, і як це може позначитись на відповідальності до усвідомленого батьківства у майбутньому?

Вправа «Інтимні стосунки на першому побаченні»

Час: 15 хв.

Мета: вмотивувати аналітичний погляд – бази оцінки інтимним стосункам на першому побаченні.

Хід проведення: учасникам рекомендується поділитися на дві групи, перша група буде за інтимні стосунки на першому побаченні, друга група – проти.

Мозковий штурм «Як правильно відмовити партнерові у інтимних стосунках, щоб зберегти свою позицію»

Час: 12 хв.

Мета: надати інформацію студентам – бази дискусії та опрацювання фраз відмови від інтимних стосунків.

Хід проведення: тренер пропонує учасникам поміркувати та привести у приклад відмови у небажаних інтимних стосунків, при цьому зберігаючи свою позицію.

Примітка: після запропонованих варіантів від студентів, тренер додає аргументацію своєї позиції, в результаті обговорення доходять висновку ключові моменти в цьому випадку: «Знаєш, я поки що не готова»; «Давай не поспішати»; «Ти занадто квапиш події»; «Все буде, але в свій час»; «Я скажу, коли буду готова, але не тисни на мене»; «Інтимні стосунки тільки після весілля». У такий спосіб вироблялась спільна думка про те, що йдеться про один із напрямків відповідального кроку до усвідомленого батьківства.

Вправа «Відмова»

Час: 10 хв.

Мета: відпрацювання навички відмови в ситуаціях змушення до статевих стосунків.

Хід проведення: тренер підкреслює, що буває дуже багато ситуацій коли на тебе тиснуть. Часто слово «НІ!», відмова від привабливих пропозицій демонструють зрілість і твердість характеру, а не м'якість і нерішучість. Уміння сказати «НІ» в переконливій або жартівливій формі – доволі важливі у житті. Таке вміння має набути автоматизованого вияву, тобто навички, яку можна і треба виробляти.

Примітки: Учасники повинні розібратися, що насправді є перепоною при відмові, або чого вони бояться втратити і внаслідок цього не зважуються сказати чітко «ні». Ці вправи дозволять студентам: стати більше впевненими у собі; підвищувати власну самооцінку; правильно сформулювати свою відповідь – чітко, по суті; зрозуміти, як реагує співрозмовник на те, що ви говорите (наприклад, попросити сказати про те, що він відчуває/думає з цього приводу); уважно його вислухати.

Рольова гра «Ситуація відмови»

Час: 15 хв.

Мета: програвання ситуації відмови. З метою закріплення такої моделі поведінки.

Ресурси: аркуш паперу з висловлюваннями, занесеними у таблицю.

Хід проведення: учасники заповнюють таблицю індивідуально, потім кожний оголошує свою відповідь. У таблиці (ліворуч) наведені варіанти пропозицій, які можуть використовуватися в ситуаціях змушування до статевих стосунків. У відповідній колонці (праворуч) тренер пропонує написати свій варіант відмови, який можна було б використовувати у даній ситуації.

Примітка: тренер спонукає студентів до висновку про те, що життя, по суті, складається з постійної необхідності вибору. Від цього вибору, без перебільшення, залежатиме і здоров'я, і подальша доля, і успішність майбутньої родини. У цій справі можна поставити до студентів запитання: чи знайшли ви для себе прийнятне рішення?

Вправа «Ситуаційні задачі»

Час: 10 хв.

Ресурси: три варіанта текстів листів до редакції.

Мета: формувати усвідомлене та відповідальне ставлення до статевих відносин.

Хід вправи: тренер розподіляє учасників на три підгрупи: I – юнаки, II – дівчата, III – змішана підгрупа. Далі він роздає кожній підгрупі текст листа юнака до редакції. На цей лист кожній підгрупі необхідно дати відповідь.

Примітки: опорні питання для обговорення: Як, на ваш погляд, юнак і дівчина прийшли до чіткого розуміння, відповідно того, що їм ще не потрібно мати статеві відносини? Що може хлопець у цьому зв'язку розповісти своїм друзям? Як можуть юнак і дівчина виявляти взаємний потяг і почуття один до одного без статевих взаємовідносин? Що ви думаєте про друзів цього юнака?

Як уже зазначалось, на формування статевої поведінки особистості та відповідального ставлення батьківства, впливають усі її характеристики (ступінь зрілості, освіта, інтелект, засвоєні уявлення та норми поведінки тощо). Таким чином, вибір моделі статевої поведінки є наслідком усієї діяльності людини й обумовлені своєрідністю її

індивідуальності. Означене й складало зміст наступного модуля **«Вільні відносини (інтимні стосунки без зобов'язань)»**.

Опорна інформація, що складає основу повідомлення (5-7 хвилин) з теми **«Гендерна психологія»**.

«Мозковий штурм»: «Чого додають вільні стосунки: хлопцю? дівчині?», «Плюси і мінуси, ризики, розрив відносин?», «Як вільні стосунки впливають на усвідомлення особистістю цінностей «відповідального батьківства?»

Час: 10 хв.

Мета: проаналізувати вплив вільних стосунків на вироблення цінностей відповідального батьківства.

Хід проведення: тренер поділяє групу на підгрупи: перша стверджує про те, чого додають вільні стосунки чоловікові – їх плюси та мінуси; друга – обґрунтовує таке ж, але стосовно жінки. Потім йде обговорення в групі усього різноманіття проблеми вільних стосунків, та обґрунтовуюся складові феномену «відповідальне батьківство».

Підводячи підсумки щодо першого блоку («Він + Вона»), тренер створює можливість, за бажанням, кожному висловитись і відповісти на запитання: Чи відчували ви дискомфорт, негативні відчуття? Під час яких саме видів роботи це відбувалось? Які повідомлення, вправи, ігри вам сподобались?

Отже, у такий спосіб, у межах блоку **«Він + Вона»** виявилось за можливе розкрити тему взаємин між статями. Завдяки рольовим іграм, дискусіям та тематичним повідомленням, студенти ознайомилися з гендерної психологією, з'ясували для себе цінності, які треба зберігати у відносинах, розібралися в ситуаціях, коли треба сказати «ні» і чому це так важко зробити.

Необхідно наголосити на тому, що багато молодих людей відмовляються від застосування контрацепції, мотивуючи це незручностями при статевій близькості. Але життя переконує: ці незручності ніщо порівняно з тим, до чого можуть призвести небажана вагітність, аборт або ВІЛ/ПСПШ. Зазначене і складало контекст другого блоку – **«Здорові відносини»**, котрий містить наступні три базові модулі:

1. Інфекції, які передаються статевим шляхом (ІПСШ).
2. Методи контрацепції.
3. Аборт і його наслідки.

Вчені (М. Амосов, В. Кравець та ін.) єдині у висновку, що венеричні захворювання є серйозною медико-соціальною проблемою сьогодення; особливо для людини студентського віку. Це обумовлене низкою обставин. Так, святенницькі розмови про «аморальності» молодого покоління, про поширеність дошлюбних статевих відносин, втрати таких понять як дівоча честь і вірність насправді проблему не вирішують, а заганяють її в глухий кут. Подібні гасла виховання не захищають сучасних молодих людей від можливих медичних проблем, а навпаки, сприяють повній відсутності розуміння того, яким чином можна і потрібно захищатися від того, що провокує недуг, як залишатися здоровими і повними сил, а не розплачуватися в майбутньому за так звані «гріхи молодості» у вигляді безпліддя (не тільки жіночого, але і чоловічого), хронічних простатитів у чоловіків і пов'язаних з ними порушеннями статевої функції, медичних діагнозів, що потребують лікування захворювань внутрішніх статевих органів у жінок.

Відтак, провідною метою **першого модулю – «ІПСШ (інфекції які передаються статевим шляхом)»**, ми розцінювали просвітництво, зокрема, в аспекті: як уникнути ІПСШ, тим самим зберегти своє репродуктивне здоров'я.

Вправа «Що таке здоров'я?»

Час: 15 хв.

Мета: ввести учасників тренінгу у вище окреслене проблемне поле, актуалізувати їхнє особисте розуміння того, що таке здоров'я.

Хід вправи: тренер пропонує висловити своє розуміння, що таке здоров'я. Потім пропонується визначення поняття здоров'я Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я. А саме: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад».

У контексті розробленої нами соціально-педагогічної програми, далі до уваги студентів було запропоноване

інформаційне повідомлення (10 хвилин) на тему: «**Що таке ІПСШ**».

Рольова гра «Обговорення ситуації»

Час: 15 хв.

Матеріали: картки з описом різновиду життєвих ситуацій.

Мета: закріпити та систематизувати набуті студентами знання про ІПСШ

Хід обговорення: тренер об'єднує учасників у групи по 4-5 осіб, роздає картки з описом ситуації та пропонує обговорити її в групах протягом 10 хвилин. Надалі ситуації обговорюються разом.

Примітки: запитання для обговорення: Як ви вважаєте, чому Андрій та Галина зіткнулися з такими проблемами? Що мали обговорити Андрій та Галина перед тим, як вирішили вступити в статеві відносини? Чому це важливо було б зробити? Що знали Андрій та Галина про ІПСШ? Що відбулося б з Андрієм і Галиною, якби вони не звернулися до лікаря? Чи захищає презерватив від інфекцій?

Підсумки: тренер зі студентами, підводячи підсумки змістового наповнення цього модулю, ще раз узагальнюють наукову інформацію про основні шляхи передачі ІПСШ та засоби запобігання інфікуванню; це складає інформаційну базу переконань відносно того, як означене може позначитись на майбутньому батьківстві.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виходили з того, що сьогодні диктує свої правила, задає свій ритм життя і за буденними справами іноді людина забуває про головне. А коли пробує зупинитися і замислитися, то буває, що робимо це вже запізно... Найважливішим у житті кожної людини є здоров'я, а для студентської молоді – репродуктивне здоров'я – є принципово важливе. Отож, незахищені статеві контакти, непостійні партнери у молоді роки можуть з часом «відгукнутися» чисельними проблемами і навіть, призвести до безпліддя. А це актуалізує проблемні питання, пов'язані із культурою статевого життя, методами захисту та підвищенням відповідальності. Вищезазначене складало зміст другого модуля розробленої нами соціально-педагогічної програми – «**Методи контрацепції**».

Так, у нашому досвіді, до уваги студентів експериментальної групи було запропоноване відео – ролик «Методи контрацепції – рекомендації гінеколога» (15 хвилин).

Після перегляду відео, тренер пропонує студентам відповісти на такі запитання: Що ви для себе винесли з цього відеоматеріалу? Які, на вашу думку, методи контрацепції більш надійні, а які ні?

Медичні фахівці (зокрема, В.Сердюченко) стверджують, що проблема недотримання правил контрацепції, не усвідомлення правильних відповідальних інтимних стосунків є показниками безвідповідально ставлення до майбутнього батьківства; до того ж вони можуть відобразитись у такій надто «неприємній» справі, як аборт. Тому доречно спробувати розповісти про аборти, показавши цю проблему з різних точок зору й освітивши її з максимальною науковою об'єктивністю. В цьому й полягала мета розробленого нами останнього змістового **третього модулю – «Аборт і його наслідки».**

Так, до уваги студентів було представлено низьку заходів, з яких інформаційне повідомлення (10 хвилин) на тему: **«Наслідки абортів».**

Вправа-дискусія «Правдиві історії наслідків абортів»

Час: 15 хв.

Мета: проаналізувати соціально-медичні історії наслідки абортів.

Ресурси: дві типових життєвих історії.

Хід проведення: тренер ділить студентів на дві групи та кожній дає текст щодо правдивої історії про наслідок абортів. Після цього студенти дають свої коментарі до цього. Ставиться питання до студентів: Чи важлива підтримка батьків в даній ситуації? Як ви вважаєте, чи вплинуло на рішення сварка з коханим? (перша історія); чи правильним є метод самою позбутися дитини? Як діяти матері в цієї ситуації?

Підводячи підсумки, ми намагались сформуванати у студентів таку модель поведінки, яка зберегла їх від ризикованої ситуації, показати наслідки необдуманих дій, і переконати їх у тому, що наскільки важливою є їх обізнаність

у своєму репродуктивному здоров'ї. Таким чином, якщо у **другому блоці** – «Здорові відносини», ми фокусували увагу студентів експериментальної групи на проблемах інфекцій, які передаються статевим шляхом, зазначили методи контрацепції, які рекомендують гінекологи та розпочали просвітницьку роботу щодо абортів як наслідку незапланованої вагітності. Згідно дослідницького задуму, наступний **третій блок** – «Обізнаний – значить озброєний», був завершальний у нашій соціально-педагогічній програмі.

Особливо важливими у цьому блоці ми вважали змістове наповнення чотирьох модулів, з яких він складається, а саме:

1. Незапланована вагітність – протилежний фактор усвідомленого батьківства.
2. Повідомлення про вагітність хлопцю, батькам.
3. Наскільки б змінилося життя, якби у вас зараз був би малюк.
4. Відповідальне ставлення до батьківства.

Інформативною базою слугувало таке повідомлення тренера: народження дитини – відповідальний крок до котрого треба готуватись як психологічно, педагогічно, морально, фізично, так і економічно; все це – якості усвідомленого батьківства, які є запорукою гармонійного розвитку та виховання майбутньої дитини. Багато батьків з нетерпінням чекають появи своєї дитини, але, на жаль, так буває не завжди. Прикро, але деякі діти не завжди бувають бажаними, про що свідчать статистичні дані щодо кількості дитячих будинків та кількості абортів.

Не завжди все буває так, як ми хочемо і плануємо; навіть власна вагітність може застати вас зненацька. Відтепер поговоримо про те яка вона – незапланована вагітність. Тема: **«Незапланована вагітність – протилежний фактор усвідомленого батьківства».**

Вправа «Визначення ключових понять»

Час: 30 хв.

Мета: засвоєння студентами базових понять програми – «батьківство», «усвідомлене батьківство», «сім'я».

Хід вправи: учасники діляться на три групи. Кожній групі тренер пропонує підготувати визначення одному з головних понять програми. Після спільного обговорювання, учасники пропонують свої визначення. Після обговорення у широкому колі тренер пропонує наукове визначення, посилаючись на словники та наукову літературу.

До уваги студентів було запропоноване інформаційне повідомлення (20 хвилин) на тему: **«Незапланована вагітність – протилежний фактор усвідомленого батьківства».**

Вправа «Що підвищує ймовірність незапланованої вагітності?»

Час: 10 хв.

Мета: сприяти усвідомленню учасниками факторів, які підвищують ймовірність виникнення незапланованої вагітності. Переконати учасників у тому, що виникнення незапланованої (а тим паче небажаної вагітності) є наслідком безвідповідального ставлення до цінностей батьківства.

Хід вправи: тренер об'єднує студентів у дві підгрупи (хлопці і дівчата) та пропонує їм відповісти на запитання: «Що підвищує ймовірність незапланованої вагітності?». Після цього він проводить обговорення серед усіх учасників групи, стисло записує всі відповіді (висловлювання) на дошці й робить висновок.

У результаті проведення цієї вправи учасники доходять єдиного висновку: ймовірність незапланованої вагітності підвищується, якщо в людини багато статевих зв'язків (нагадаємо студентам про перший блок – модуль вільні стосунки), або якщо вона не має довірливих стосунків зі своїм партнером (це те, про що йшлося у межах першого блоку щодо психології статей); якщо не використовується контрацептиви (про це йшлося у межах змісту другого блоку).

Тренер: звичайно, чудово, коли все в житті відбувається за планом – навчання, кар'єра, заміжжя, народження дітей ... Але, на жаль (а може бути, і на щастя) обставини вносять у наше життя свої корективи. І цілком імовірно, такою обставиною може виявитися і вагітність, що наступила «раптом», що

заявила про себе, коли її ніхто не чекав. Найрізноманітніші думки не дають спокою – як сказати про це рідним і близьким, а найголовніше – батькові дитини, що тепер буде з навчанням або кар'єрою, як вирішувати побутові питання тощо. Отже, постає проблемне питання, що віддзеркалює **другий модуль** – **«Повідомлення про вагітність»**.

Рольова гра «Новина про вагітність своєму партнерові»

Час: 20 хв.

Мета: комплексно схарактеризувати ситуації усвідомленої та небажаної вагітності.

Хід проведення: тренер запрошує дві пари учасників (хлопець – дівчина, хлопець – дівчина), щоб програти дві найтипичніші життєві ситуації (новина про усвідомлену вагітність та новина про небажану вагітність). Учасникам треба продемонструвати «реакцію» на відповідну новину.

Примітки: у процесі проведення цієї гри нами було помічено, що студенти дійшли до висновку, що існує величезна різниця між новиною про усвідомлену дитину та небажану. Ми з'ясували, що від наявності відповідального ставлення до майбутнього батьківства у пари залежить і те, як вона поставиться до певної новини. Зауважимо, що нас здивував той факт, що переважна більшість студентів відмітила таке: більшість чоловіків можуть не прийняти новину про незаплановану дитину та покинути жінку. Тому, ми ще раз наголосили на тому, що усвідомлене батьківство повинно починатись з довірливих стосунків у відносинах, та обговорення заздалегідь питання про планування дитини.

Вправа «Батьківська відповідальність»

Час: 20 хв.

Мета: з'ясувати думку учасників щодо батьківської та материнської відповідальності.

Хід проведення: тренер об'єднує студентів у дві підгрупи (хлопці та дівчата). Група дівчат висловлює свою думку щодо материнської відповідальності, хлопці щодо батьківської. Після того, як підгрупи висловили свою думку, тренер виносить ці питання на загальне обговорення.

Вправа «Незакінчене речення»

Час: 25 хв.

Мета: з'ясувати домінуючі серед студентства судження про відповідальне батьківство.

Ресурси: роздруковані таблиці із варіантами суджень.

Хід проведення: тренер оголошує ряд суджень студентів що, на їхній погляд, найбільш важливі у цінності усвідомленого батьківства, та окреслює низьку параметрів показників у цьому плані. Студенти повинні обрати, параметр, який характеризує саме їхню думку щодо цінності усвідомленого батьківства, тим самим продовжити речення.

Примітка: важливою є думка кожного учасника з приводу параметрів усвідомленого батьківства та проведення дискусії у кінці вправи.

Тренер: у ситуації незапланованої вагітності формування означеної цінності може бути утруднене, так як етап попередньої психологічної підготовки був пропущений. Але це, звичайно, не означає, що втрачені усі можливості виправити ситуацію. Важливо, наскільки сама дівчина хоче змінити ситуацію, наскільки психологічно вона здатна опрацювати вже набуті комплекси. За такі передумови непоправних втрат не буде. Чи замислювались, ви колись, як може змінитися звичне життя, якщо ви раптом дізнаєтесь про вагітність? Звернемося до змісту наступного модуля – **«Наскільки б змінилося життя, якби у вас зараз був би малюк?»**.

Тренер запропонує студентам відповісти на запитання: «Які у вас плани на найближчі три роки?» Відповіді студентів записуються на дошці.

«Мозковий штурм»: «Наскільки б змінилося життя, якби у вас зараз був би малюк?»

Час: 15 хв.

Мета: спонукати студентів до роздумів відносно цінностей до усвідомленого батьківства.

Хід проведення: тренер пропонує варіативність змін у: взаємовідносинах з хлопцем, батьками; економічному стані; здоров'ї; вільному часі, свободі; навчанні; кар'єрі; майбутніх перспективах.

Примітка: у такий спосіб студенти спонукаються до усвідомлювання наявного нині соціального та репродуктивного стану у контексті ваги формування цінностей відповідального батьківства.

Отже, тренер зосереджує увагу студентів на тому, що формування усвідомленого батьківства відбувається планомірно та робить логічний наголос на значущості свідомого вибору моделі поведінки – перехід до завершального етапу експериментальної програми – модулю – **«Відповідальне ставлення до батьківства»**.

Вправа «Планування сім'ї»

Час: 20хв.

Мета: саморефлексія сутності усвідомленого батьківства.

Хід проведення: в колі визначається, що включає в себе планування сім'ї. Базу обговорення склали такі питання: Чи необхідно говорити про планування сім'ї? Наскільки ви проінформовані з даного питання? Звідки ви набуває цю інформацію? Чому ці питання піднімаються на рівні держави?

Примітка: в поняття планування входить: вирішення проблем дітонародження, уникнення незапланованої вагітності, регулювання інтервалу між народженням бажаних дітей, визначення кількості дітей.

Планування сім'ї – це система медико-психологічних, інформаційних і соціальних заходів, спрямованих на профілактику незапланованої вагітності, хвороб, що передаються статевим шляхом і ВІЛ, кінцевою метою яких є збереження репродуктивного і сексуального здоров'я населення.

Задачі планування сім'ї: мати бажаних та повноцінних нащадків; вирішення питань відповідального батьківства; поширення знань про сучасні засоби контрацепції; прийняття усвідомленого рішення про народження дитини.

Вправа: Написання листа майбутньому собі у ролі матері/батька.

Час: 20 хв.

Мета: стимулювання потреби в усвідомленні себе у ролі батька/матері.

Ресурси: аркуш, ручка.

Хід проведення: тренер пропонує студентам на останок написати самому собі листа, у якому буде зазначено його роль матері/батька у майбутньому. Зазначити, яким студент, бачить себе у цієї ролі, та написати, що для нього важно у формуванні усвідомленого батьківства, якими батьківськими якостями він прагне оволодіти на шляху до відповідального батьківства.

Примітка: тренер пропонує присутнім (за наявністю бажання) зачитати листа, та надати розгорнутий коментар щодо базової тези. Підведення підсумків та саморефлексія її результативності щодо зазначеної соціально-педагогічної програми.

Отже, підсумовуючи результати проведеної роботи можна узагальнити, що в цілому усі теми, що були запропоновані студентам для опрацювання у соціально-педагогічній програмі, як виявилось, були вкрай актуальними (особливо у середовищі студентів молодших курсів). Усі учасники програми виявляли активність у всіх формах занять, зацікавленість, що підтверджує своєчасність проведеного дослідження. Важливим у процесі проведення інтерактивних технік виявилось й те, що респонденти змогли подолати бар'єр і навчилися обговорювати важливі для їх здоров'я теми. Враховуючи те, що заняття проходили у змішаній аудиторії – учасниками були і хлопці, і дівчата, нам вдалося налагодити взаємодію у групі, повно висвітлити й гендерні аспекти проблеми.

Констатуємо, що завдяки запровадженню соціальної службою вишу інтерактивних технологій у проведенні соціально-педагогічної програми «Усвідомлене батьківство студентства» в експериментальній групі, нам вдалося підвищити обізнаність студентів в питаннях щодо головних критеріїв усвідомленого батьківства.

Отже, на етапі соціально-педагогічного експерименту був проведений «зріз». Набуті експериментальні дані представлені у таблиці 5.2.1.

Таблиця 5.2.1.

Динаміка рівнів обізнаності відповідального ставлення до усвідомленого батьківства (за результатами підсумкового «зрізу»)

2 зріз (підсумковий)	Рівні готовності		
	Високий	Середній	Низький
ЕГ (20 осіб)	65%	30%	5%
КГ (20 осіб)	30%	50%	20%

Дані, які представлені у таблиці 5.2.1., засвідчують, з одного боку, про динаміку рівнів обізнаності у студентів навиків усвідомленого батьківства як у експериментальних так і у контрольних групах. Натомість, зазначимо, що більш відчутною стала динаміка рівнів готовності студентської молоді до усвідомленого вибору цінностей батьківства саме у експериментальної групи. Наприклад, якщо за результатами констатувального експерименту на «високому» рівні ця якість була зафіксована у незначній кількості респондентів (15% студентів), то за результатами підсумкового зрізу – їх кількість збільшилася у п'ять разів (тобто набула позначки 65%).

З іншого ж боку, експеримент довів і позитивні зрушення за параметрами рівня «низький»; зокрема в експериментальній групі «низький» рівень становив 35% студентів, а після проведення експериментальної програми кількість учасників зменшилось у сім раз (тобто набули позначки 5%). Отже, можемо стверджувати про конструктивність запровадженого експериментального підходу при застосовуванні інтерактивних технологій соціальною службою вишу.

Отже, застосування інтерактивних методик у роботі соціальної служби закладу вищої освіти дають поштовх у формуванні провідних чинників соціального виховання у студентської молоді до відповідального батьківства.

Таким чином, застосування інтерактивних методик у роботі соціальної служби вищого навчального закладу дали змогу виявити та врахувати провідні чинники виховання у студентської молоді відповідального батьківства.

Пріоритетним напрямком діяльності соціальної служби вишу є виховання у студентської молоді усвідомленого батьківства. У соціально-педагогічній програмі були використані наступні блоки: Він + Вона; Здорові відносини; Обізнаний – озброєний. Кожний з них мав інформативний характер з приводу теми. Завдяки впровадженню саме означення блоків, студентська молодь була інформована щодо кожного фактора, який становить соціальну проблематику усвідомленого батьківства.

Контрольний «зріз», який був проведений у межах і експериментальній, і контрольні груп студентів, показав результативність роботи соціальної служби вишу. Так, в експериментальній групі встановлено суттєву позитивну динаміку рівня готовності студентської молоді до усвідомленого вибору цінностей батьківства.

Висновки

1. На основі вивчення наукового фонду з проблеми соціального виховання студентської молоді встановлена її складність, багатоаспектність та особливе загострення сегмента, пов'язаного із соціально-педагогічним супроводом процесом підготовки до сімейного життя. Попри наопрацювань дослідників (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, С. Харченко та ін.) поза увагою залишився такий аспект – ресурси нових соціальних інституцій сучасного вишу в прищепленні у студентства цінностей усвідомленого батьківства. Ця обставина спрямувала наш дослідницький пошук та конкретику теми роботи.

2. Теоретичний аналіз окресленої проблеми дозволив уточнити ключові питання, які й відображені у науковому апараті дослідження – теоретичну і практичну значущість.

3. Встановлено пріоритетність такого напрямку соціального виховання сучасного студентства – оптимізація діяльності соціальної служби, яка у нашому дослідженні об'єднує у собі всі вектори соціального виховання студентської молоді такі як-от: освіту (просвітництво у сфері усвідомленого батьківства); індивідуальну щодо оволодіння

сімейними цінностями; організацію соціального досвіду (через засвоєння моделей, де панівним є відповідальне батьківство).

4. У процесі проведеного соціально-педагогічного експерименту нами встановлено вагу комплексної діагностики, яка виступає «ґрунтом» у вивченні стану обізнаності студентської молоді з у контексті основних критеріїв усвідомленого батьківства.

5. В результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи підтверджена виключна роль у процесі запровадження соціально-педагогічної програми «Усвідомлене батьківство студентства» завдяки впровадженню інтерактивним технологіям роботи соціальної служби вишу. Важливими аспектами її діяльності визнано такі: 1) підтримка комфортної атмосфери при проведенні соціально-педагогічної програми (в контексті трьох блоків – «Він+Вона», «Здорові відносини», «Обізнаний – озброєний»); 2) створення соціально-педагогічних умов для кожного учасника програми бути задіяним, приймати участь у дискусіях, вправах, ролевих іграх тощо. Відтак досягалась мета, коли кожен учасник мав змогу «витягти» для себе саме найголовніше із запропонованої експериментальної соціально-педагогічної програми.

6. Розроблений експериментальний підхід виявився результативним з огляду на встановлену динаміку рівнів готовності студентської молоді до усвідомленого вибору цінностей батьківства у експериментальній групі. Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із поглибленням наукових уявлень про соціально-педагогічну доцільність застосування інтерактивних методик у роботі соціальної служби вишу з проблематики соціального виховання сучасної студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Алексєєва Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. К.: 2004. 22 с.

2. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 гг. / ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. М., 1981. 304 с.

3. Артемов С. Д. Соціальні проблеми адаптації [текст]. М., 1990. 180 с.

4. Батьків не обирають: проблеми відповідального батьківства в сучасній Україні / ред. Ю. М. Якубової та ін. К.: АЛД, 1997. 185 с.

5. Бацилева О. В. Медико-психологічні особливості репродуктивного здоров'я молоді у сучасних умовах. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка* / ред. С. Д. Максименко. Т. Х. Ч. 9. К, 2008. С. 63–72.

6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

7. Богачова Н. В. Батьківство як фактор стійкості сім'ї в сучасному російському суспільстві: автореф. дис. ... канд. соціол. наук. / Казань, 2005. 19 с.

8. Бохонкова Ю. А. Особенности социальной адаптации студентов к условиям ВУЗА. Психолого-педагогічні проблеми розвитку сучасних освітніх технологій. Луганськ: Вид-во СНУ, 2004. С. 45–48.

9. Братусь І., Гулевська-Черниш А., Лях Т. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини (методичні матеріали). *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 5. С. 36–38.

10. Вербицький А. А., Платонова Т. А. Формування пізнавальної і професійної мотивації студентів. М., 1986. 40 с.

11. Виготський Л. С. Дитяча психологія. Собр. соч. в 6 т. М., 1984 Т. 4.: Детская психология / Под. ред. Д. Б. Эльконина. 1984. 433 с.

12. Воробйова О. А. Проблема адаптації студентів першокурсників з сільської місцевості до навчання в коледжі. *Психологія в Росії і за кордоном: матеріали міжнар. науч. конф. (м. Санкт-Петербург, жовтень 2011 р.)*. СПб.: Реноме, 2011. С. 96–98.

13. Гаджиєва У. Б. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки і психології*: зб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. Новосибирск: СибАК, 2013. С. 56–63.

14. Гнатюк Л. М. Формування у молоді уявлень про сім'ю як необхідний етап підготовки до шлюбу. *Психологія: Республіканський науково-методичний збірник*. К., 1990. С. 124–133.

15. Головатий М.Ф. Соціологія молоді. К., 2006. 304 с.

16. Гусак Н. І. Педагогічні проблеми підготовки юнацтва до сімейного життя. *Вісник Харківського державного пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди*. 1998. № 3. С. 99–103.

17. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навчальний посіб. Т., 2004. 144 с.

18. Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 р. URL: <http://www.vr.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid> (дата звернення 10.07.2019).

19. Дзюбо Л. Усвідомлене та відповідальне батьківство як передумова повноцінного сімейного виховання. *Психолог*. 2005. № 28. С. 18–20.

20. Долинська Л. В. Підготовка молоді до сімейного життя (соціально-психологічний тренінг). К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. 73 с.

21. Ерміхіна М. О. Формування усвідомленого батьківства на основі суб'єктивно-психологічних факторів: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Казань, 2004. 22 с.

22. Зелінська Т. Гендер: новий погляд на материнство. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 55–57.

23. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

24. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс / за заг. ред.: І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко. К.: Фенікс, 2007. 528 с.

25. Каджаспирова Г. М., Каджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. М.: ВЛАДОС, 2000. 627 с.

26. Коваль Л., Зверева І., Хлеб'юк С. Соціальна педагогіка / соціальна робота: навч. посібник. К.: ІЗМН, 1997. 392 с.
27. Колесов Д. В. Адаптація організму підлітків до навчальним навантаженням. М., 1987. 176 с.
28. Кон І. С. Психологія юнацького віку: проблеми формування особистості. Навч. посібник для студентів пед. унів. М.: Просвіта, 1979. 175 с.
29. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді. К.: Київська правда, 2000. 688 с.
30. Лобанова С. І. Сучасні підходи до визначення сутності поняття «соціальне виховання». *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. Луганськ, 2010. № 3. С. 19–27.
31. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 112 с.
32. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічний аспект дослідження культури материнства. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2005. № 4. С. 37–45.
33. Мардахаев Л. Социальная педагогика: ученик. М.: Гардарики, 2006. 269 с.
34. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за заг. ред. Г. М. Лактіонової. К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. 96 с.
35. Методичні рекомендації щодо створення та розвитку студентських соціальних служб. К.: ДСССДМ, 2005. 116 с.
36. Молода сім'я в Україні: проблеми становлення та розвитку // Тематична Державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2009 року. К.: ДПКСМ, 2009. 140 с.
37. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М.: Институт практической психологии, 1997. 328 с.
38. Налчаджян А. А. Соціально-психічна адаптація особистості (форми, механізми і стратегії). Єреван, 1988. С. 28–32.
39. Овчарова Р. В. Батьківство як психологічний феномен: навчальний посібник. М.: Московський психолого-соціальний інститут, 2006. 496 с.
40. Овчарова Р. В. Психологія родительства. М.: Академия, 2005. 362 с.

41. Отцовство как социокультурный институт. *Педагогика: научно-теоретический журнал*. 2005. № 9. С. 3–16.

42. Панок В. Г. Психологічна служба: навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. 488 с.

43. Паригін Б. Д. Соціальна психологія. СПб.: СПб ГУП, 2003. 360 с.

44. Педагогічний словник для молодих батьків. К.: ДЦССМ, 2002. 348 с.

45. Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови організації студентського самоврядування у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2006. 21 с.

46. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

47. Психологія сім'ї / за заг. ред. В. М. Поліщука. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 239 с.

48. Рамих В. А. Материнство как социокультурный феномен. Ростов на Дону, 1997. 206 с.

49. Романова Н. Ф. Надання соціальної та психологічної допомоги через створення мережі студентських соціальних служб – як шлях до розв'язання проблем, пов'язаних з адаптацією студентів в процесі професійної соціалізації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Київ-Запоріжжя. 2002. Вип. 27. С. 285–290.

50. Романова Н. Ф. Роль студентських соціальних служб у вирішенні соціальних проблем в студентському середовищі. *Український соціум*. 1(3)/2004. С. 32–37.

51. Романова С. В. Організаційно-виховна робота куратора академічної групи у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07/ Луганськ, 2006. 20 с.

52. Савченко С. В. Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Л., 2004. 42 с.

53. СКУ Розділ II Шлюб. Права та обов'язки подружжя. Глава 3 загальні положення стаття 21. Поняття шлюбу. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14> (дата звернення 16.10.2019).

54. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1980. 349 с.

55. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М. Галагузовой. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2000. 416 с.

56. Соціальна педагогіка. Підручник / за редакцією професора Капської А. Й. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.

57. Соціальна педагогіка: навч. посібник / за ред. А. Й. Капської. К., 2000. 264 с.

58. Соціальна робота / соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) / під заг. ред. І. Д. Зверевої. К.: Етносфера, 1994. 119 с.

59. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка (підгот. до вид. текст і написав вступ. статтю В. Ф. Шморгун). К.: Рад. Школа, 1978. 263 с.

60. Тіунова О. В. «Розвиток психологічної готовності до материнства у старшокласниць засобами просвітницького тренінгу» практ. психологія та соц. робота. 2008. №5. С. 14–18.

61. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: метод. матер. / за заг. ред. Г. М. Лактіонової. К.: Наук. світ, 2004. 107 с.

62. Філіппова Г. Г. Материнство і основні аспекти його дослідження в психології. *Питання психології*. 2001. № 2. С. 22–36.

63. Формування навичок усвідомленого батьківства та ранній розвиток дитини: методичні матеріали для тренера / за заг. ред. Г. М. Лактіонової. К., 2002. 80 с.

64. Фурдуй С. Б. Компетентнісний підхід у вищій школі України: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. Науковий журнал «Молодий вчений». № 3(43) березень, Видавничий дім «Гельветика», 2017. С. 147–156.

65. Фурдуй С. Б. Формування відповідального ставлення до здоров'я в студентській молоді як соціально-педагогічна проблема // IMPERATIVES OF CIVIL SOCIETY DEVELOPMENT IN PROMOTING NATIONAL COMPETITIVENESS: Proceedings of the 1 st International Scientific and Practical Conference. Volume I, December 13–14, 2018. Batumi, Georgia: Publishing House “Kalmosani”, 2018, p. 336, P. 320–322.

66. Фурдуй С. Б. Соціальна адаптація студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти // The 11th International youth conference “Perspectives of science and education” (August 2, 2019) SLOVO\WORD, New York, USA. 2019. 323 p. P. 5–16.

67. Чепелева Н. В. Психологічна служба у вищих закладах освіти. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 6. С. 2–4.

РОЗДІЛ 6. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З КЛІЄНТАМИ СОЦІАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ МАТЕРІ І ДИТИНИ

Алла Шеремет

У розділі представлено результати теоретичного дослідження з особливостей формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини. Описана специфіка діяльності соціальних центрів матері і дитини, зміст практичної діяльності та професійні обов'язки соціального педагога у них. Обґрунтовано значущість цілеспрямованого розвитку професійної готовності майбутніх соціальних педагогів для роботи у соціальних центрах матері і дитини. Представлено практичний досвід впровадження у навчально-виховний процес таких педагогічних умов для формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами СЦМД як 1) розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей; 2) впровадження спеціального навчального модулю під час формування у студентів пренатальної культури; 3) використання елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу для вдосконалення професійних умінь; 4) удосконалення комунікативних умінь у галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства.

6.1. Теоретичний опис проблеми формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини

Сучасна ситуація в Україні є соціально-економічно та політично нестабільною, відзначається викривленням моральних цінностей у суспільстві, зростанням злочинності та насильства. Усі ці чинники призводять до деформації втрати адекватної моделі материнської поведінки у соціально

незахищеної категорії жінок. Як наслідок – спостерігається неусвідомлене ставлення до материнства, зростання випадків відмови від новонароджених дітей, збільшення числа соціальних сиріт.

Для попередження відмови від дітей раннього віку в Україні з 2005 р. почали активно діяти соціальні центри матері та дитини (далі СЦМД).

Такі центри потребують кваліфікованих і відповідним чином підготовлених фахівців, зокрема соціальних педагогів, які здатні надавати належну допомогу майбутнім матерям щодо формування у них адекватної моделі материнської поведінки та сприяти проведенню повноцінного пренатального та постнатального виховання.

Однак, у процесі дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах встановлено відсутність навчальних дисциплін, які би формували в студентів цілісну систему теоретичних знань та практичних умінь і навичок про: способи виховання усвідомленої материнської поведінки у вагітних жінок, попередження відмови від новонароджених, профілактику соціального сирітства, пренатальну педагогіку, пренатальний розвиток дитини. Це негативно впливає на формування готовності студентів до роботи в СЦМД.

Загальні питання професійної підготовки соціальних педагогів у ЗВО вивчали І. Богданова, Р. Вайнола, О. Гомонюк, Л. Данильчук, І. Зверева, А. Капська, В. Полішук, Л. Романовська, С. Харченко та ін. Соціально-педагогічну роботу з майбутніми матерями досліджували І. Братусь, О. Бутенко, Н. Зимівець. Педагогічну сутність батьківства була розкрита у працях О. Безпалько, В. Кравця, Г. Лактіонової та ін. Усвідомлене материнство досліджували М. Лазарев, Г. Радчук, С. Ройз, Г. Філіпова та ін. Доцільність формування пренатальної культури та культури материнства в студентському середовищі обґрунтовано у працях Л. Грабовської, Н. Максимовської, Г. Пехоти, О. Тіунової та ін. Загальні питання підготовки фахівців до роботи з майбутніми матерями розкрито у публікаціях О. Ішук, Н. Жилки, Г. Постолук та ін.

Проте наявний дефіцит наукових і практичних напрацювань із проблем професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів щодо роботи у СЦМД. Так, серед актуальних педагогічних проблем є визначення діагностичного апарату для з'ясування стану готовності студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» до роботи з жінками, які з об'єктивних чи суб'єктивних умов відмовляються від своїх дітей, розробка методичних рекомендацій викладачам у зазначеному напрямі.

В авторському дослідженні «Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини» [71] була здійснена спроба як всебічного теоретичного аналізу окресленої проблеми, так і розробки відповідного навчально-розвивального комплексу.

У стислому вигляді наведено результати авторського дослідження за темою формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини.

Специфіка діяльності соціальних центрів матері та дитини

Вище зазначалось, що на часі зростання неусвідомленого ставлення до материнства, а отже відмов від новонароджених дітей, збільшення числа соціальних сиріт. Відзначається також ослаблення виховної ролі сім'ї, загострення проблеми дитячої безпритульності та бездоглядності, актуалізується проблема підліткової вагітності, її штучного переривання, що в майбутньому призводить до гінекологічних захворювань, безпліддя і різних психічних травм.

За даними Г. Бевз [10], щороку майже 2 тис. новонароджених дітей в Україні стають сиротами у перші хвилини життя. Крім неповнолітніх мам, від виховання новонароджених дітей відмовляються: матері дітей-інвалідів; психічно хворі жінки; жертви зґвалтування та інцесту; алкогольно та/або наркотично залежні жінки; випускниці інтернатних закладів; жінки, що бояться втратити роботу; жінки із сімей, які мають значні матеріальні проблеми; жінки,

які народили дитину проти волі найближчих родичів; жінки, які опинилися в інших складних життєвих обставинах. Як зазначали Г. Бевз, М. Боришевський, Л. Тарусова та інші, з дев'яти мільйонів українських дітей близько 65 тис. жили у державних інтернатних закладах [10, с. 5].

Наведені дані свідчать про доцільність цілеспрямованої та виваженої державної політики та професійної діяльності фахівців соціальної сфери в означеному напрямку.

Базовими нормативно-правовими актами для здійснення державної підтримки сімей із дітьми та жінок, що опинилася в складній життєвій ситуації є Конвенція ООН про права дитини, Конституція України, Сімейний кодекс України, Цивільний кодекс України, Закони України «Про охорону дитинства», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про соціальні послуги», Декларація про загальні засади державної політики стосовно сім'ї і жінок, Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» та низка законодавчих актів, які регламентують питання призначень та виплат різних видів допомоги тощо.

І. Зверева та Ж. Петрович [16, с. 6] стверджували, що при наданні матерям, які потенційно можуть залишити свою новонароджену дитину, своєчасної допомоги можна уникнути відмови від дитини. Такі клієнти, насамперед, потребують надання послуг від психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників щодо: створення належних житлово-побутових умов для матері та дитини, отримання необхідної інформації, забезпечення нормальної життєдіяльності, сприяння здобуття освіти, медичного обслуговування, захисту прав та інтересів тощо.

Аналіз результатів Г. Постолок про соціально-педагогічну роботу з жінками у соціальних центрах матері та дитини засвідчує, що «... раннє втручання у кризу родини та підтримка різних форм сімейного влаштування дітей дозволяють зменшити чисельність бездоглядних і безпритульних дітей шляхом зміщення акценту від розвитку мережі дитячих будинків та інтернатів у бік підтримки кровних та прийомних сімей» [33, с. 136].

У «Типовому положенні про соціальний центр матері та дитини» [45] зазначено, що *Соціальний центр матері та дитини* – це заклад тимчасового проживання жінок на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерів із дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх за допомогою власних засобів та можливостей, у зв'язку з відсутністю житла або якщо воно є непридатним для проживання, вимушеною міграцією, наркотичною або алкогольною залежністю одного з членів сім'ї, насильством у сім'ї, безпритульністю, сирітством, зневажливим ставленням і складними стосунками в сім'ї.

За даними Держкомстату України, функціонує 16 СЦМД. Зокрема, 13 обласних СЦМД у містах Вінниця, Донецьк, Запоріжжя, Київ, Львів, Полтава, Ужгород, Харків, Херсон, Хмельницький, Черкаси, Чернівці, Чернігів, а також 3 міських центри, що створені і функціонують із міського бюджету і надають послуги клієнтам, що проживають у містах Дніпропетровськ, Одеса та Суми. Від початку роботи центрів у них було надано різні види соціальних послуг більше, ніж трьом тисячам вагітних жінок, жінкам, які опинилися у складних життєвих обставинах та матерям, які мали намір відмовитися від дитини.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» [12] найбільш поширеними цільовими користувачами послуг, які надаються СЦМД, можна вважати: матерів із дітьми, коли існує ризик залишення дитини в установі (одинокі матері, неповнолітні, матерів із складним соціальним становищем, мати з дитиною, які постраждали від насилля); жінок на останніх місяцях вагітності, коли існує ризик, що вони залишать дитину після народження (неповнолітні, вагітні із складним матеріальним становищем, не готові до ролі матері); матерів та вагітних жінок, які зростали в інтернатних закладах (відсутні життєві навички, не готові до материнства, складний матеріальний стан).

Як зауважували О. Безпалько [2], І. Зверева [14], Г. Лактіонова [24], Ж. Петрочко [16], найбільш поширеними користувачами послуг соціального педагога чи практичного

психолога при СЦМД, пологових будинках можуть бути і такі категорії клієнтів як: неповнолітні й одинокі матері; жертви насилля; жінки на останніх місяцях вагітності, які не готові до ролі матері; вагітні жінки, які виховувались в інтернатних закладах, раніше залишали чи мали намір залишити дитину; алкоголе-, нарко-, тютюнозалежні; жінки, що живуть із ВІЛ; представниці секс-бізнесу; матері, які мали досвід втрати дитини через мертвонародження, викидні, смерть немовляти після народження та ін.

На основі праць І. Зверевої та Ж. Петрочко [1] встановлено, що значну частину клієнтів СЦМД складають молоді жінки, які самі виховувались у системі державної опіки: 42% клієток – у минулому вихованки інтернатних закладів [16, с. 15].

Серед основних *показників*, за якими жінка може бути направлена до СЦМД І. Братусь подавала наступні: мати хоче бути разом з дитиною; немає іншого безпечного місця проживання породіллі разом з дитиною на даний момент; жінка має шанси до реінтеграції у громаду в майбутньому; жінка не має психічних захворювань; жінка має дітей віком від народження до 18 місяців чи термін вагітності 7–9 місяців, як це визначено Типовим положенням про соціальний центр матері та дитини; жінка погоджується працювати за індивідуальним планом соціального супроводу і дотримуватись затверджених правил розпорядку [5, с. 75-76]. Наведені критерії є надзвичайно важливими, оскільки вони свідчать про високу ймовірність формування відповідального ставлення до материнства у жінки, а, відтак, про залишення дитини на виховання матер'ю.

Складовими соціального портрету жінок, які виявляють намір відмовитися від дитини (тобто є потенційними клієнтками Центру) є: 1) *вік* (переважно від 14 до 37 років); 2) *рівень освіти* (у більшості випадків – неповна середня освіта); 3) *досвід виховання в сім'ї* (переважно, це вихідці із неповних сімей, де, зазвичай, вихованням займалася лише мати; відчувається відсутність сформованої позитивної моделі побудови стосунків у сім'ї); 4) *стан здоров'я* (дбайливо

ставляться до власного здоров'я; не мають знань щодо основ здорового способу життя, репродуктивного здоров'я, захворювань, що передаються статевим шляхом, попередження небажаної вагітності); 5) *матеріальний стан* (не мають постійної роботи, і як наслідок – низький матеріальний рівень, відсутність можливості найму житла, якісного рівня проживання та харчування сім'ї) [16, с. 67-68].

На основі вивчення нормативних документів [43], аналізу напрацювань науковців [8; 17; 18; 33] та власного практичного досвіду встановлено, що СЦМД виконують конкретні *завдання*, реалізують чітко визначені *функції*, діють відповідно до встановлених законодавством *принципів*. Ці завдання, функції та принципи визначають зміст практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів у цих структурах.

Відповідно до типового положення про соціальний центр матері та дитини [45], встановлено наступний *спектр завдань СЦМД*: створення належних психолого-педагогічних і житлово-побутових умов для забезпечення нормальної життєдіяльності осіб, що тимчасово у ньому проживають; надання безоплатних психологічних, соціально-педагогічних, правових, соціально-економічних, соціально-медичних, соціально-побутових та інформаційних послуг особам, що тимчасово в ньому проживають, та забезпечення їх харчуванням; сприяння здобуттю особами, що тимчасово у ньому проживають освіти, фаху, навичок самостійного життя з дитиною поза межами центру, захист їх прав та інтересів.

З практичної сторони на СЦМД покладено такі *функції*: проведення попередньої співбесіди з жінками та ознайомлення їх із правилами внутрішнього розпорядку; організація психологічної діагностики та надання психолого-педагогічної допомоги жінкам, що перебувають в акушерсько-гінекологічних, неонатологічних та педіатричних відділеннях; розробка конкретного плану соціального супроводу (визначення методів та форм роботи) осіб, які тимчасово проживають у Центрі; проведення соціального інспектування (нагляд, контроль, аналіз та експертиза) умов проживання осіб після вибування із Центру; допомога у виконанні

індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в соціум осіб, які тимчасово проживають у центрі; проведення обліку соціально-педагогічної роботи з особами, які тимчасово проживають у Центрі, підготовка статистичних, інформаційних та аналітичних матеріалів, які належать до компетенції фахівців Центру [41].

Провідними принципами роботи СЦМД є [18, с. 12]: пріоритет інтересів дитини; індивідуальний підхід до кожного випадку; робота в команді; обмежений терміну надання послуг; добровільне користування соціальними послугами; конфіденційність; повага до матері як особистості, її інтересів і інтересів дитини; планування роботи окремо з кожною клієнткою, використовуючи її сильні сторони і ресурси; партнерство між колективом центру і державними, медичними та іншими установами; співпраця колективу центру із соціальними службами за місцем походження матері з дитиною.

Серед послуг, які, згідно нормативних документів, має надавати СЦМД є створення умов для збалансованого харчування матері та дитини, що сприятиме правильному розвитку вагітності, дитини, здоров'ю матері. Як відзначають науковці та практичні фахівці [13; 45], є можливість системного та виваженого інформування персоналом клієнтів СЦМД щодо повноцінного харчування, значення материнського молока для вигодовування новонародженої дитини, умов приготування і збереження продуктів харчування, надання допомоги в приготуванні їжі, навчання тих, хто не вмє готувати. Працівники навчають матір навичкам спостереження за здоров'ям дитини та визначення свого стану здоров'я. Особлива увага приділяється дотриманню власної гігієни та гігієни дитини. Фахівці СЦМД мають змогу надати кваліфіковану допомогу в лікуванні жінок та їхніх дітей, через направлення їх на лікування до медичних установ, якщо у цьому є нагальна потреба.

У СЦМД жінкам та дітям надаються соціально-побутові, соціально-медичні, соціально-психологічні, педагогічні, юридичні *послуги*. Їх характеристика наведена в авторському дослідженні [71, с. 48-50].

У процесі надання цих послуг жінкам, що перебувають у СЦМД мають вирішуватися завдання, спрямовані на: забезпечення першочергових потреб клієнтів СЦМД на період вирішення тих складних життєвих обставин у які вони потрапили; надання кваліфікованої соціальної, психолого-педагогічної, юридичної допомоги та підтримки матерям для подолання складних життєвих обставин; створення належних житлово-побутових умов для нормальної життєдіяльності матері та дитини й можливість забезпечення дитині належного догляду без відокремлення від матері. До переліку першочергових завдань О. Безпалько, І. Зверева, З. Кияниця додавали і такі: «підготовка матері з дитиною до успішної адаптації у суспільстві; створення сприятливих умов для розвитку дитини; захист прав та інтересів дітей та жінок, які тимчасово проживають у соціальних центрах матері та дитини» [17, с. 117].

Працівники СЦМД допомагають жінкам набути навичок з догляду за дитиною, готують їх до самостійного прийняття рішень щодо адекватного розв'язання їх власних життєвих проблем: закінчення освіти, набуття професії, формування знань стосовно захисту власних прав й прав своєї дитини, налагодження контактів із родичами, розв'язання житлових та інших життєво важливих питань тощо. З моменту зарахування матері до центру працівники намагаються навчити її планувати своє майбутнє, готувати її до життя поза межами центру. Під час планування роботи з клієнтом необхідно робити головний акцент на розвиток у жінки практичних умінь спілкуватися з людьми, формулювати і захищати власну думку, відстоювати свої права, вирішувати проблеми та приймати рішення, контролювати свій емоційний стан, створювати й підтримувати стосунки. На думку Г. Постолок, «... неабияке значення має оволодіння соціально-побутовими навичками – самообслуговування, вміння вести господарство, планувати бюджет, робити покупки» [33, с. 137].

Відзначимо, що для забезпечення належної діяльності СЦМД у їхній штат введено посаду *соціального педагога*. Особливості роботи цього фахівця у СЦМД розглянуто нижче.

Зміст практичної діяльності та професійні обов'язки соціального педагога в соціальних центрах матері та дитини

У процесі авторського наукового дослідження встановлено, що вперше посадові обов'язки соціального педагога були визначені в листі МНО України № 1/9 – 272 від 02.08.2001 р. До них належать такі види допомоги: соціально-інформаційна, соціально-правова, соціально-економічна, соціально-психологічна, соціально-педагогічна. Усі ці види допомоги можуть реалізовуватися в різних формах: заочних (листування, телефон довіри); очних (безпосереднє спілкування при відвідуванні різних установ, наприклад, центру реабілітації, кризового центру); стаціонарних (тривале спостереження за дитиною в спеціальних умовах, наприклад, у притулках, інтернатах); комплексних (взаємодія з іншими фахівцями (юристами, психологами, для вирішення специфічних завдань)) [9, с. 100-103].

В авторському дослідженні розглянуто *соціального педагога* як кваліфікованого фахівця, що володіє ґрунтовною фаховою підготовкою, може кваліфіковано здійснювати професійну соціально-педагогічну діяльність, виступаючи в якості захисника інтересів і законних прав жінок та їх дітей, компетентно поставити соціальний діагноз і визначити найоптимальніші методи соціально-психолого-педагогічного впливу для вирішенні складної життєвої ситуації, з якою звертаються жінки в СЦМД [71, с. 53].

Виходячи із викладених вище проблем, які розв'язують працівники Центру, основною *метою* діяльності соціального педагога в СЦМД є розвиток відповідального батьківства, формування прихильності матері до дитини, попередження направлення дитини до інтернатних закладів, допомога отримувачам послуг у подоланні складних життєвих обставин [33, с. 138].

У процесі дослідження напрацювань Г. Постолук [33, с. 139] та вивчення практичного досвіду встановлено, що до основних *посадових обов'язків соціального педагога*, який працює у СЦМД, належать: проведення соціально-педагогічної роботи щодо організації та запровадження нових форм

соціальної підтримки жінок та запобігання відмові батьків від своїх новонароджених дітей, здійснення соціального супроводу; вплив на подолання особистих, міжособистісних, внутрішньо сімейних конфліктів; надання необхідної консультативної, психолого-педагогічної допомоги; дотримання педагогічної етики, повага до особистості, захист її від насильства; пропаганда здорового способу життя; проведення групових та індивідуальних занять з метою корекції та реабілітації психоемоційного стану мешканців центру.

З практичної точки зору, як зазначали Т. Алексеєнко, О. Виноградова, В. Головатий, З. Зайцева, Г. Лактіонова, С. Калаур, А. Калініна, А. Капська, Н. Олексюк, З. Фалинська [41; 42] та інші, майбутній фахівець, який прийде на роботу в СЦМД повинен бути готовим до виконання певних *функцій*, серед яких найголовнішими є: проведення попередньої співбесіди з жінками та ознайомлення їх із правилами внутрішнього розпорядку; організація психологічної діагностики та надання психолого-педагогічної допомоги жінкам, що перебувають в акушерсько-гінекологічних, неонатологічних та педіатричних відділеннях; розробка конкретного плану соціального супроводу (визначення методів та форм роботи) осіб, які тимчасово проживають у СЦМД; проведення соціального інспектування (нагляд, контроль, аналіз та експертиза) умов проживання осіб після вибування із СЦМД; допомога у виконанні індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в соціум осіб, які тимчасово проживають у центрі; проведення обліку соціально-педагогічної роботи з особами, які тимчасово проживають у Центрі, підготовка статистичних, інформаційних та аналітичних матеріалів, які належать до компетенції фахівців СЦМД.

Соціальний педагог у процесі своєї професійної діяльності в СЦМД повинен виконувати низку важливих професійних завдань [71, с. 54-56]:

1) розвиток і зміцнення зв'язку матері та її дитини, що вимагає проведення адекватної оцінки можливостей матері

належно піклуватися про свою дитину, уміти визначити характер емоційного зв'язку «мати – дитина» на основі вивчення соціальної історії матері та спілкуванням із нею і її дитиною;

2) навчити жінку максимально корисно проводити час перебування в СЦМД для саморозвитку і самовдосконалення свого потенціалу (наприклад, спрямовувати на відвідування курсів для отримання професійної кваліфікації чи перекваліфікації);

3) навчити своїх клієнтів вибудовувати толерантні стосунки із різними соціальними інститутами, грамотно вести документи, орієнтуватися в різних соціальних службах, які можуть надати їм допомогу в отриманні пільг. Як засвідчує особиста практична діяльність, у більшості випадків у перші дні перебування в Центрі саме соціальний педагог супроводжує жінку до різних соціальних інстанцій, при цьому роз'яснює і показує, як правильно побудувати розмову, попросити допомоги та досягти оптимального результату. Зазначимо, що найбільш доцільно щоб матір самостійно робила візити до різноманітних соціальних установ і спеціалізованих закладів соціального захисту, а після того аналізувала із соціальним педагогом що вдалось, а що ні, та встановити конкретні причини невдач.

4) допомогти клієнтам СЦМД у підтримці та відновленні стосунків із рідними та батьком дитини.

Особливої уваги заслуговує зміст соціально-педагогічної допомоги вагітним матерям, що належать до групи ризику. Надання кваліфікованої допомоги жінкам цієї категорії полягає у застосуванні конкретних технологій: ведення випадку; оцінку потреб дитини та її сім'ї; соціально-педагогічної профілактики відмови від новонародженої дитини [71, с. 57-59]. Різноманітність форм і методів, які складають технології роботи соціального педагога в СЦМД, вимагають від нього високого рівня професіоналізму.

Отже соціально-педагогічна робота з жінками, які перебувають у соціальних центрах матері і дитини, передбачає здійснення комплексу заходів, які спрямовані на мобілізацію

особистісних ресурсів жінки і її найближчого оточення для забезпечення повноцінної реалізації материнської функції, надання жінці психологічної та соціально-педагогічної підтримки. Супровід таких клієнток носить індивідуальний характер та здійснюється шляхом надання їм якісних соціально-педагогічних, соціально-економічних, психологічних, інформаційних, юридичних послуг [71, с. 61].

Відтак майбутній соціальний педагог для роботи в СЦМД, повинен мати не лише загальну професійну підготовку, а й особливу професійну готовність до роботи з клієнтами таких центрів. Про специфіку професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД йтиметься нижче.

Професійна готовність майбутніх соціальних педагогів як запорука ефективності роботи в соціальних центрах матері та дитини

Як зазначалось вище, для здійснення соціальним педагогом своїх посадових функцій та обов'язків у СЦМД потрібна відповідна професійна готовність фахівця.

Професійна готовність майбутнього соціального педагога до роботи в СЦМД в авторському дослідженні визначається як інтегративне особистісне і соціально-психологічне утворення, що є єдністю ціннісно-мотиваційного ставлення до соціально-педагогічної діяльності щодо попередження відмови батьків від дітей і професійні знання в галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, вміння та навички в даній галузі профілактики соціального сирітства [71, с. 66].

Структура професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД є складним синтезом тісно взаємопов'язаних компонентів [71, с. 69-75]:

- *ціннісно-мотиваційного* – сукупність мотивів та інтересів в оволодінні професією загалом та професійною діяльністю в СЦМД зокрема, усвідомлення значущості професійно-педагогічних цінностей, яких варто дотримуватися;

- *змістовно-когнітивного* – усвідомлення змісту професійної діяльності з клієнтами СЦМД; здатність педагогічно мислити на основі системи знань та досвіду

пізнавальної діяльності, яка необхідна для здійснення професійної діяльності у цій соціальній структурі з конкретною категорією жінок;

- *діяльнісно-конативного* – професійні уміння та навички у сфері соціально-педагогічної діяльності; здатність виконувати конкретні професійні завдання, здатність вирішувати соціально-педагогічні ситуації тощо;

- *особистісно-рефлексивного* – формування професійно значущих якостей та здібностей особистості; рефлексія та усвідомлене коригування власного саморозвитку.

У процесі авторського наукового дослідження виокремлено такі *критерії професійної готовності* майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД:

- *мотиваційний* (стійкий пізнавальний інтерес, професійна мотивація роботи з клієнтами СЦМД);

- *когнітивний* (усвідомлені системні знання про професійну діяльність у СЦМД та надання соціальних послуг клієнтам цих структур);

- *конативний* (усвідомлені системні уміння та навички в галузі реалізації професійної діяльності з клієнтами СЦМД готовність до самостійної роботи в СЦМД, уміння самостійно організувати та реалізувати роботу);

- *рефлексивний* (уміння визначати ефективність професійної діяльності з клієнтами СЦМД; сформовані знання та навички самодіагностування та самоконтролю).

Ці критерії представлені відповідними *показниками*, що дають можливість виявити рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД.

Критерії та показники професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД знаходяться в тісній взаємодії, створюючи цілісну систему. Їх більш детальний опис представлено в авторській роботі [71, с. 80-81].

Майбутні соціальні педагоги є різними щодо індивідуальних психологічних характеристик, здібностей, рівня навчальних досягнень, що є підставою для ранжування їхніх *рівнів* професійної готовності до роботи з клієнтами СЦМД. Так, виокремлено чотири рівні готовності майбутніх

соціальних педагогів до роботи в СЦМД: творчий (інноваційний), продуктивний (оптимальний), задовільний (базовий), критичний (низький). Їх характеристика наведена в авторському дослідженні [71, с. 83-87].

Представлені вище критерії та показники дають можливість чітко з'ясувати конкретний рівень сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД.

З урахуванням положень педагогічного моделювання, задекларованих у працях А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Мішик, В. Поліщук, та, виходячи з даних теоретичного дослідження специфіки роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини, була розроблена авторська модель як методологічна основа формування професійної готовності студентів у зазначеному напрямку [71, с. 98; 72, с. 9]. Опис моделі представлений в авторському дослідженні [71, с. 99-111].

Структурна модель формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в соціальних центрах матері і дитини включає чотири блоки – цільовий, змістовий, діяльнісний і результативний, кожен із яких включає низку важливих взаємопов'язаних елементів. Однією з центральних складових авторської моделі є *педагогічні умови, які розглянуто як сукупність додаткових чинників та динамічних регуляторів, що спеціально впровадженні у навчально-виховний процес для підсилення процесу формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері та дитини.*

У практичному аспекті педагогічні умови розглянуто як цілісний комплекс взаємодоповнюваних, взаємопов'язаних і взаємообумовлених практичних заходів, що охоплюють зміст практичної підготовки фахівців, розширюють методичне забезпечення і впливають на загальну організацію навчального процесу. До умов формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД належать: 1) розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей; 2) впровадження спеціального

навчального модулю під час формування в студентів пренатальної культури; 3) використання елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу для вдосконалення професійних умінь; 4) удосконалення комунікативних умінь у галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в соціальних центрах матері і дитини дає можливість зробити такі висновки:

1. Виявлено, що зростання чисельності дітей, від яких відмовились матері, спонукало до створення мережі соціальних центрів матері та дитини (СЦМД). Для їх ефективної діяльності СЦМД потрібен соціальний педагог, який виконує низку важливих функцій, що сприяють розвитку соціальної активності та інтеграції жінки-клієнти Центру. Для здійснення цих функцій на належному рівні потрібна професійна готовність для роботи у СЦМД.

2. Виявлено, що професійна готовність майбутнього соціального педагога до роботи в СЦМД є складним утворенням, яке має такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, змістовно-когнітивний, діяльнісно-конативний та особистісно-рефлексивний. Виокремлено мотиваційний; когнітивний; конативний; рефлексивний критерії професійної готовності та по два показники кожного з них. Визначено чотири рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД: творчий (інноваційний), продуктивний (оптимальний), задовільний (базовий), критичний (низький). Виявлено низку педагогічних умов, які необхідні для формування цієї готовності.

У наступному параграфі представлено короткий опис практичного впровадження педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД у навчально-виховний процес.

Більш детальний опис результатів авторського теоретичного дослідження за темою проблемою формування

професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД та представленої моделі подано в авторських працях [15; 51; 55; 56; 57; 60; 63; 66; 67; 68; 70].

6.2. Методика реалізації умов формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері та дитини

Теоретичний аналіз проблеми формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері та дитини спонукав до проведення відповідного експериментального дослідження.

Метою експериментальної роботи було дослідження ефективності процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами СЦМД та перевірку дієвості сукупності педагогічних умов і реалізації педагогічної моделі у навчально-виховному процесі.

На констатувальному етапі авторського експерименту, відповідно до визначених компонентів професійної готовності, було використано комплекс діагностичного інструментарію (таблиця 6.2.1).

Як можна побачити з таблиці 6.2.1, для визначення рівня сформованості кожного компонента професійної готовності був використаний різний психолого-педагогічний інструментарій: апробовані психологічні тести, аналіз практичного випадку, комплексна контрольна робота, авторське експрес-опитування, аналіз особистісних якостей майбутнього соціального педагога, методика педагогічного консиліуму. Такий комплексний підхід надав можливість цілісно дослідити рівень сформованості професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у СЦМД.

Результати констатувального експерименту, до якого було залучено 120 студентів чотирьох ЗВО, показав, що більшість майбутніх фахівців випускного курсу перебувають на низькому та базовому рівнях готовності. Це обумовило потребу в цілеспрямованій діяльності з вдосконалення готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами СЦМД [71, с. 161-167].

Таблиця 6.2.1

**Діагностичний інструментарій для визначення стану
сформованості професійної готовності у майбутніх
соціальних педагогів до роботи в СЦМД**

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
Ціннісно-мотиваційний	Мотиваційний	Стан розвитку ціннісно-мотиваційної сфери	Тест «Ціннісні орієнтації особистості» ([74, с. 183-192]) Усні бесіди щодо цінностей у роботі з клієнтами СЦМД
		Сформованість потреби у вдосконаленні особистісних якостей	Аналіз особистісних якостей майбутнього соціального педагога (авторська інтерпретація на основі методики І. Мельничук [25])
Змістовно-когнітивний	Когнітивний	Грунтовність теоретичних знань з пренатальної педагогіки	Комплексна контрольна робота
		Усвідомленість змісту професійної діяльності у СЦМД	Авторське експрес-опитування
Діяльнісно-конативний	Конативний	Сформованість умінь практичної діяльності з клієнтами СЦМД	Методика педагогічного консилиуму (авторська інтерпретація на основі методики Г. Карпової [19, с. 13-17])

Продовження табл. 6.2.1

Компоненти	Критерії	Показники	Діагностичний інструментарій
		Здатність використовувати інноваційні методи та технології в роботі з клієнтами СЦМД	Аналіз практичного випадку
Особистісно-рефлексивний	Особистісний	Рефлексія професійної готовності до діяльності з жінками в СЦМД	Тест «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (авторська інтерпретація на основі методики Н. Фетіскіна [47, с. 244-245])
		Усвідомлення й коригування саморозвитку	Тест на визначення рівня саморозвитку (авторська інтерпретація на основі методики Є. Рогова [38, с. 170-176])

На формуальному етапі дослідження експериментальним шляхом було перевірено ефективність реалізації педагогічних умов і структурної моделі формування професійної готовності у студентів експериментальної групи до роботи в СЦМД.

Так, для підготовки кваліфікованих фахівців до роботи у Центрах розроблено практичні механізми впровадження чотирьох педагогічних умов:

1) розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей;

2) впровадження спеціального навчального модулю під час формування у студентів пренатальної культури;

3) використання елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу для вдосконалення професійних умінь;

4) удосконалення комунікативних умінь в галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства.

Впровадження педагогічних умов відбувалось під час вивчення студентами четвертого курсу таких навчальних дисциплін, як «Самовиховання і саморегуляція особистості», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціальний супровід сім'ї», «Психолого-педагогічне консультування», «Психотренінг», які читаються у 7 та 8 семестрах, а також під час навчальної практики у 8 семестрі, яку студенти проходили на базі СЦМД та ЦСССДМ, психолого-педагогічних консультпунктах при пологових стаціонарах, жіночих консультаціях, кризових центрах, які функціонують у м. Хмельницькому та Хмельницькій області.

Формувальний етап було проведено на базі Хмельницького національного університету. Було задіяно дві групи майбутніх соціальних педагогів, з яких було сформовано контрольну та експериментальну групи. На основі авторського підходу отримано позитивні результати у сформованості усіх компонентів, критеріїв та показників готовності. Методи порівняння параметрів генеральних сукупностей за допомогою F-критерію підтвердили ефективність виокремлених педагогічних умов та довели, що зростання результативності детермінована авторським педагогічним впливом [71, с. 179-184].

Нижче наведено короткий огляд практичних аспектів впровадження виокремлених педагогічних умов, які в авторському баченні мають позитивний вплив на формування усіх критеріїв професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД.

Методика практичного впровадження педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД у навчально-виховний процес

Розглянемо послідовно кожен з визначених в авторському дослідженні педагогічних умов формування професійної

готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД та відповідний наш досвід їх практичного впровадження.

Перша педагогічна умова – Розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей – найбільше впливає на вдосконалення показників ціннісно-мотиваційного компоненту готовності.

Впровадження цієї умови сприяє розвитку і вдосконаленню ціннісно-мотиваційного компоненту професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в соціальних центрах матері і дитини.

Як показують наші спостереження, у тому випадку, коли свідомість студентів не інтегрована в суспільну потребу в гуманізмі, то важко очікувати від них практичної роботи реалізації істинно гуманних програм, орієнтованих на досягнення позитивних результатів щодо роботи з жінками, які мають намір відмовитися від новонародженої дитини. Вважаємо, що від того, яким є набір ціннісних орієнтацій соціального педагога до реалізації гуманістичної місії професійної діяльності залежатиме ефективність його роботи з жінками, що перебувають у СЦМД.

З огляду на предмет авторського дослідження, до основних професійних гуманістичних цінностей майбутніх соціальних педагогів було віднесено: цінність материнства, родинні пріоритети та попередження соціального сирітства й відмови від новонароджених дітей, поваги до дитини, дотримання принципів пренапедії [71, с. 115-116].

До особистісних якостей соціальних педагогів, які мають найбільший вплив на формування готовності для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей було віднесено: тактовність; терплячість; чесність; гуманізм (як уміння бачити в клієнтах СЦМД позитивні якості); оптимізм; емпатія; комунікабельність [71, с. 119-120].

У практичному аспекті з метою впровадження першої педагогічної умови під час вивчення навчальної дисципліни «Самовиховання і саморегуляція особистості» у 7 семестрі майбутнім соціальним педагогам були запропоновані

конкретні професійно зорієнтовані *практичні вправи* («Який (яка) я є?», «Мій професійний герб», «Колаж «Візитка»», «Аркуш професійної мети», «Магазин цінностей» та ін.) та *ділові ігри* («Вакансія на роботу в СЦМД», «Суд над собою» тощо) [71, с. 236-242], які спрямовані на формування гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей.

Розробляючи ці професійно зорієнтовані практичні вправи та ділові ігри, брались до уваги поради Т. Алексєєнко [13], Г. Лактіонової [43], А. Панфілової [27], Л. Петровської [30].

Розглянемо зазначені практичні вправи та ділові ігри більш детально.

Під час вивчення теми «Етапи та зміст самовиховання» в курсі навчальної дисципліни «Самовиховання і саморегуляція особистості», студентам пропонувалася практична *вправа* під назвою «*Який (яка) я є?*» [71, с. 236]. Під час цієї вправи кожен мав можливість відверто дати відповіді на запитання, які стосуються власних позитивних рис та недоліків, охарактеризувати свої захоплення, а також з'ясувати своє ставлення до проблем клієнтів СЦМД.

Позитивні результати щодо формування гуманістичних ціннісних орієнтацій було отримано від виконання професійної вправи «*Мій професійний герб*» [71, с. 237]. Приймаючи участь у її виконанні, майбутні соціальні педагоги отримали завдання намалювати герб СЦМД, де б вони в майбутньому були керівниками. У гербі необхідно відобразити: цінності; професійні очікування та реальний результат. Студенти експериментальної групи були поділені на підгрупи по три особи. На роботу по створенню професійного герба студентам було виділено 10 хв. Коли всі групи виконали завдання було проведено групове обговорення.

Вивчаючи навчальну тему «Сутність професійного самовиховання майбутніх соціальних педагогів», студенти виконували вправу «*Аркуш професійної мети*» [71, с. 238-239], яка проводилася за принципом педагогічного етюду. Зокрема, на аркуші паперу студенти експериментальної групи малювали будинок, що мав стіни, дах та стежку до дверей. На даху

необхідно було написати мету, яку ставить собі студент для того щоб реалізуватися в якості компетентного фахівця СЦМД і над якою необхідно цілеспрямовано працювати. Стіни будинку представляли собою завдання, які необхідно цілеспрямовано вирішувати для того, щоб досягнути мети, а стежка – це конкретні способи вирішення поставлених професійних завдань. Після обговорення цих складових викладач узагальнював, що стежина ніколи не буває прямою, тому можливі бар'єри, які заважають досягненню мети і виконанню поставлених завдань. У процесі виконання цієї справи, студенти мали написати праворуч від стежки головні бар'єри, а ліворуч зазначити свої приховані резерви та особистісні якості, які в них уже є щоб ці бар'єри подолати.

Було розроблено також три ділові гри («Вакансія на роботу», «Телефон довіри» та «Професійні переконання фахівця СЦМД»), які розігрувалися під час вивчення студентами у 7 семестрі навчальної дисципліни «Самовиховання і саморегуляція особистості». Зокрема, *ділова гра «Вакансія на роботу»* [71, с. 240] мала на меті сформулювати у студентів вміння презентувати особистісні якості, які необхідні в роботі з клієнтами СЦМД. Під час її проведення студенти писали оголошення в ЗМІ на тему: «СЦМД запрошує на роботу соціального педагога». Участь студентів у цій діловій грі допомогла їм на практиці з'ясувати конкретні вимоги до кандидатів на посаду соціального педагога в СЦМД, а також дослідити чи повною мірою вони володіють особистісними якостями, щоб влаштуватися на вакантну посаду.

Друга *ділова гра «Телефон довіри»* [71, с. 241] була розроблена з метою допомогти студентам опанувати емпатійні здібності та розвинути особистісні якості, які необхідні в роботі з клієнтами СЦМД, які мають намір відмовитися від своєї новонародженої дитини. Студенти під час гри змогли, спілкуючись з жінками, зрозуміти та прийняти їхні внутрішні хвилювання і турботи, встановити головну причину такої поведінки і спробувати надати психолого-педагогічну підтримку.

Суттєвий інтерес у розвитку ціннісних орієнтацій, а також запобіганні професійному вигоранню та вдосконаленні особистісних якостей представляла ділова гра «Професійні переконання фахівця СЦМД» [71, с. 242]. Під час її проведення зі студентами експериментальної групи була поставлена мета: визначити переконання, що мають бути загальними для фахівців СЦМД. Студенти висловили свої думки з приводу конкретних переконань, які існують у практичній діяльності з клієнтами СЦМД (розвиток дитини в домашніх умовах є найкращим; дитина-немовля для повноцінного розвитку потребує емоційно-позитивних і стабільних стосунків з обмеженим колом дорослих; у роботі з жінкою, яка висловила намір відмовитися від дитини, пріоритетними є інтереси матері; жінка, яка висловила намір відмовитися від новонародженої дитини, має право вибирати необхідну допомогу; дитину віком до 3-х років, від якої відмовилася мати, бажано влаштувати в прийомну родину, а не сприяти усиновленню). Під час обговорення вибору студентів, було акцентовано головну увагу на тому, що саме переконання повинні стати основою для формування професіоналізму та вдосконалення особистісних якостей майбутнього фахівця.

Схвальні відгуки було отримано від студентів експериментальної групи про участь у професійно зорієнтованій вправі «Педагогічний колаж "Візитка"» [71, с. 237-238]. До цієї вправи студенти готувалися заздалегідь. Вони мали змогу на основі фото та малюнків з журналів і газет охарактеризувати себе на даному етапі («Я-зараз»), а також спрогнозувати себе через 5 років у якості директора СЦМД («Я в майбутньому»). Саме через характеристику «Я в майбутньому» у студентів формувались адекватні уявлення про роботу в СЦМД, активізувались їхні бачення сімейного життя, уявлення себе матір'ю чи батьком. Під час навчального заняття всі учасники мали змогу презентувати себе, представивши свою візитку, а також оцінити, які саме особистісні якості варто розвивати для досягнення власного ідеального образу.

Отже, на основі розроблених ділових ігор під час вивчення навчальної дисципліни «Самовиховання і саморегуляція

особистості» у 7 семестрі студенти мали змогу розвинути свої гуманістичні ціннісні орієнтації та особистісні якості для роботи з жінками з метою попередження відмови від новонароджених дітей. Їх кругозір, а також мотиваційна та ціннісна сфера зазнали кардинальних позитивних змін. Зокрема студенти, які працювали під час практики з жінками в соціальних центрах матері та дитини виступали носіями гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Друга педагогічна умова – Впровадження спеціального навчального модулю під час формування у студентів пренатальної культури.

З метою вдосконалення рівня сформованості показників змістовно-когнітивного компоненту готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами в СЦМД (грунтовність теоретичних знань з пренатальної педагогіки; усвідомленість змісту професійної діяльності в СЦМД) було запропоновано ввести у навчально-виховний процес навчальний модуль «Основи пренатального виховання» [71, с. 243-257].

В основу розробки цього модуля були покладені психолого-педагогічні напрацювання фахівців у галузі пренатальної педагогіки та психології Н. Башкірової [1], А. Бертіна [4], М. Лазарева [23], Г. Радчук [35], С. Ройз [38], Г. Філіппової [48], Ж. Цареградської [49], Г. Шереметевої [73].

Навчальний модуль «Основи пренатального виховання» був впроваджений у межах вивчення студентами навчальної дисципліни «Педагогіка сімейного виховання» (7 семестр, 4 кредити). Обсяг навчального модуля складав 1,5 кредит (54 годин), з яких аудиторний час – 28 год. (14 год. лекцій та 14 год. семінарів). Його зміст і структура представлені в таблиці 6.2.2.

Як можна побачити з таблиці 6.2.2, навчальний модуль «Основи пренатального виховання» був спрямований на ознайомлення студентів із сутністю материнства та значенням пренатального виховання. Він містив три змістові модулі і передбачав лекції, семінари, самостійну та індивідуальну роботу студентів.

Таблиця 6.2.2

**Зміст та структура навчального модуля
«Основи пренатального виховання»**

Напрямок, ОКР	<i>Організаційно-методична характеристика навчального модулю</i>				
	Академічна характеристика	Структура			Зміст
0101 Педагогічна освіта Бакалавр	Рік навчання:	Кількість годин:			<i>Мета: ознайомити студентів із сутністю материнства та значенням пренатального виховання. Завдання: уміти застосовувати знання з пренатальної педагогіки у СЦМД ЗМ 1. Загальні аспекти материнства та батьківства ЗМ 2. Теорія розвитку і виховання дитини до народження ЗМ 3. Календар вагітності</i>
	4	Загальна: 54			
	Семестр:	Лекції: 14			
	7	Семінари: 14			
Кількість годин на тиждень:	Самостійна робота: 12				
2	Індивідуальна робота: 14				
Кількість ECTS кредитів:	Система оцінювання				
1,5	Кількість балів за:				
	Поточний контроль	ІНДЗ	Підсумковий контроль		
	50	25	25		

Під час викладання теоретичного та практичного матеріалу цього модуля на основі порад С. Мухиної [27], О. Пометун [32] та А. Смолкіна [40] були використані імітаційні методи активного навчання (метод проєктів, мультимедійні методи), а також неімітаційні методи (проблемні лекції та інноваційні семінарські заняття).

У ході викладання навчального модуля були поставлені такі завдання: дослідити соціально-педагогічний зміст материнства та його місця в «Я»-концепції сучасної жінки; розглянути структуру готовності жінки до материнства; проаналізувати симбіотичні аспекти відношень між матір'ю і дитиною; з'ясувати сутність та зміст пренатального виховання, встановити принципи пренапедії та основні методи, які доцільно використовувати; вивчити практичну діяльність соціальних фахівців у материнських школах при пренатальних центрах, консультаційних пунктах при пологових стаціонарах і жіночих консультаціях, СЦМД щодо попередження відмови від новонароджених дітей, усвідомленого ставлення до материнства, профілактики соціального сирітства.

У результаті вивчення навчального модулю «Основи пренатального виховання» головна увага була акцентована на формуванні в студентів таких теоретичних знань: загальні аспекти материнства та батьківства; наукові принципи та методи пренапедії; наукові підходи до планування народження дитини; особливості розвитку плоду під час всіх трьох триместрів вагітності та зміни, які відбуваються з матір'ю. Під час вивчення навчального матеріалу арсенал практичних умінь студентів поповнився; так вони навчилися: складати програму соціально-педагогічної роботи з пренатального виховання на основі використання методів пренапедії; використовувати найбільш оптимальні форми та методи соціально-педагогічної роботи з жінками в СЦМД.

Увазі майбутніх соціальних педагогів пропонувалося вивчення конкретних тем, які були спрямовані на формування пренатальної культури.

Так, вивчаючи тему «*Материнство як життєва сфера жінки*» [71, с. 25], студенти: знайомилися із сутністю наукового поняття «материнство» та опанували його соціальний, психологічний та педагогічний зміст; вивчали основні концепції материнства (культурологічну, етологічну, психоаналітичну, соціального научіння, теорію материнської деривації); аналізували місце материнства в «Я»-концепції

сучасної жінки; досліджували симбіотичні аспекти стосунків між матір'ю і дитиною.

Під час вивчення навчальної теми «*Готовність до материнства та батьківства*» [71, с. 243, 251] майбутнім фахівцям пропонувалося з'ясувати основні відмінності материнства і батьківства з огляду існуючих гендерних позицій, а також визначити варіативність уявлень в сфері батьківства.

Вивчаючи тему «*Пренапедія. Зачаття*» [71, с. 243, 252], студенти мали змогу ознайомитися із науковими принципами та методами пренапедії. Зацікавлено сприймали майбутні соціальні педагоги історичні аспекти дородового впливу на дитину, які застосовувалися у різних країнах. Як відзначали в усних бесідах студенти, для них як майбутніх батьків доволі пізнавальним був навчальний матеріал про планування народження дитини, підготовку до зачаття та зачаття.

Вивчення теми «*Властивості плоду. Кольоротерапія і арт-терапія під час вагітності*» [71, с. 243, 253] допомогло студентам опанувати сенсорні властивості плоду та проаналізувати вплив морфогенетичних полів та запис інформації на клітинному рівні. Теоретичний матеріал цієї тем був спрямований на вивчення можливостей та наслідків свідомого позитивного ставлення жінки до плоду під час вагітності. Для розширення кругозору студентів у навчальну тему було введено питання про кольоротерапію та арт-терапію під час вагітності. Студентам також було запропоновано пояснити, якими сенсорними властивостями володіє плід і чому; була також організована творча проблемна дискусія під час аналізу подібності між періодом внутрішньоутробного розвитку і процесом гальванопластики.

Доволі пізнавальною для студентів було вивчення навчальної теми «*Календар вагітності*» [71, с. 244, 255-257], під час якої увага майбутніх фахівців була зосереджена на опануванні психолого-педагогічних характеристик змін в організмі майбутньої матері, а також основним проблемам розвитку плоду на під час трьох триместрів вагітності. У ході вивчення цієї теми студентам було запропоновано

проаналізувати інноваційні підходи до партнерських пологів та дослідити роль батька під час пологів.

Студенти також розробляли власні навчальні проекти при вивченні навчального модулю «Основи пренатального виховання». Так майбутні соціальні педагоги вчилися систематизувати та узагальнювати теоретичну інформацію. Працюючи над власним проектом, який стосувався теоретичних та практичних аспектів пренатальної культури, студенти набували практичні уміння творчо опрацьовуючи потрібну їм професійну інформацію в галузі усвідомленого ставлення до материнства, попередження відмови від новонароджених дітей. У практичному аспекті під нашим особистим керівництвом студентами було розроблено:

1) низку інноваційних проектів («Юне материнство як соціально-педагогічна проблема», «Підвищення рівня готовності до виховання новонародженої дитини», «Розвиток плоду в утробі матері на різних етапах вагітності», «Можливості пренапедії в народженні обдарованих дітей» та ін.), які стосувалися практичної діяльності з клієнтами в СЦМД;

2) презентації: «Педагогічні аспекти материнства», «Хромосомні хвороби», «Генетичний тягар», «Негативні звички і вагітність», «Методи пренапедії», «Енциклопедія материнства», «Материнська школа».

Невід'ємною складовою навчального процесу під час викладання модулю «Основи пренатального виховання» були семінарські заняття. Під час їх проведення зі студентами експериментальної групи активно використовувалися діалоги, диспути, усні доповіді з подальшим їх обговоренням, а також була проведена конференція [27]. На семінарах створювалася атмосфера творчості та взаємодопомоги, що спонукала студентів до поглибленого засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, студентам було запропоновано: підготувати та провести ділові ігри з елементами тренінгу для жінок СЦМД на теми: «Профілактика та подолання післяпологової депресії», «Підготовка до вагітності», «Школа молоді матері», «Родинна просвіта» [71, с. 245-246]; розробити

психолого-педагогічні рекомендації щодо проведення фітболу та занять танцями для вагітних; надати поради для вибору імені для майбутньої дитини; узагальнити рекомендації майбутнім татусям щодо підтримки своєї дружини в новому статусі – майбутньої матері.

Завдяки впровадженню навчального модулю за максимально короткий час можна підвищити у студентів теоретичні знання і сформувати практичні уміння з пренатального виховання та виховати у них належний рівень пренатальної культури. «Основи пренатального виховання»

Третя педагогічна умова – Використання елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу для вдосконалення професійних умінь.

Впровадження цієї умови сприяє розвитку і вдосконаленню діяльнісно-конативного компоненту професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в соціальних центрах матері і дитини.

Вибір тренінгу як засобу формування професійних умінь майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери був обумовлений тим, що саме уміння виступають провідною складовою професійної підготовки.

Навчальний психолого-педагогічний тренінг передбачає чітко сплановану інтерактивну взаємодію з метою модифікації або розвитку нових знань, умінь, навичок, вдосконалення практичної поведінки, ціннісних установок та особистісних якостей студентів в умовах ігрових тренінгових ситуацій [71, с. 133].

Саме завдяки участі у тренінгових програмах майбутні соціальні педагоги мають змогу суттєво вдосконалити практичні уміння та навички, та набути соціально-професійний досвід в організації діяльності з клієнтами СЦМД.

Відзначимо, що основною *вимогою*, яка була поставлена до авторського навчального психолого-педагогічного тренінгу – це пренатальна спрямованість та акцент на підвищення сформованості показників діяльнісно-конативного компоненту професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами СЦМД.

Була розроблена авторська тренінгова програма «Професійна діяльність майбутнього соціального педагога в СЦМД» [71, с. 258-295], що включала 10 занять, під час яких були використані такі методи як вправи, міні-лекції, інформаційні повідомлення, розгляд реальних професійних проблемних ситуацій, ділові ігри, групові дискусії тощо.

Основною *метою* авторського психолого-педагогічного навчального тренінгу було сформувати у майбутніх соціальних педагогів практичні навички для роботи з клієнтами СЦМД, які потрапили в складні життєві обставини та розвинути уміння регулювати свій емоційний стан під час розв'язання професійних проблем жінок.

В основу тренінгової програми покладено практичні рекомендації Г. Лактіонової [24], Н. Олексюк [28], Г. Радчук [37], О. Тимофіук [44] та О. Тіунової [35].

Практичне впровадження тренінгової програми здійснювалося під час вивчення студентами у 8 семестрі навчальних дисциплін «Психотренінг» та «Психолого-педагогічне консультування».

Студенти експериментальної групи взяли участь у таких заняттях: 1) «Налагодження позитивного емоційного зв'язку» [71, с. 258-260]; 2) «Загальні аспекти «материнства» та «дитинства» [71, с. 260-263]; 3) «Потреба в дітях. Соціально-правовий захист жінок і дітей в Україні» [71, с. 263-266]; 4) «Клієнти СЦМД» [71, с. 266-270]; 5) «Етика соціального педагога в СЦМД» [71, с. 270-273]; 6) «Розвиток дитини у пренатальному періоді та її головні потреби» [71, с. 273-279]; 7) «Нормативна діяльність СЦМД» [71, с. 279-281]; 8) «Практичні аспекти професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів з клієнтами СЦМД» [71, с. 281-286]; 9) «Формування практичного арсеналу умінь та навичок роботи в СЦМД» [71, с. 287-292]; 10) «Рефлексія навчально-пізнавальної діяльності» [71, с. 292-295].

Під час тренінгів використовувалися групові дискусії, ситуативні рольові ігри, психогімнастичні та психотехнічні вправи, розгляд реальних проблемних ситуацій, обговорення інформації. Проведення тренінгових занять сприяло розвитку в

майбутніх фахівців професійно важливих якостей, підвищенню розуміння потреб клієнтів соціальних центрів матері та дитини, усвідомленню всієї важливості професійної діяльності в цих соціальних установах, сформувалося внутрішнє прагнення до самостійного професійного зростання в галузі пренатальної педагогіки та пренатального виховання.

Грунтуючись на порадах О. Пометун [32] і В. Бугріна [7], були розроблені два типи професійних проблемних ситуацій: 1) ситуації-проблеми, які допомагали розвинути в студентів уміння пошуку оптимальних розв'язків тих складних життєвих ситуацій, у які потрапляли жінки, які є клієнтами СЦМД; 2) ситуації-оцінки, які передбачали готовий алгоритм розв'язання проблеми, тоді як студенти мали оцінити ефективність запропонованого рішення, а також запропонувати своє бачення.

Розроблено, наприклад, такі *професійні ситуації*: «Категорії жінок, які можуть бути клієнтами консультаційних пунктів у пологових стаціонарах та жіночих консультаціях» [71, с. 267], «Розвиток дитини у перинатальному періоді» [71, с. 274-275], «Від 0 до 18» [71, с. 275-277], «Нормативні положення діяльності СЦМД» [71, с. 280], «Соціально-правовий захист жінок та дітей в Україні» [71, с. 264-265] тощо.

Відповідно до даних таких науковці як Ю. Бадюк, Н. Борисова С. Мухіна В. Трайнев та ін. та нашого педагогічного досвіду, в тренінгу були активно використані *ділові ігри*, спрямовані на розвиток умінь та навичок у сфері професійної діяльності з жінками в СЦМД: «Портрети з життя» [71, с. 268], «Зміст та напрями діяльності СЦМД та КП щодо забезпечення права дитини на сім'ю» [71, с. 280], «Модель оцінки потреб дитини та її сім'ї» [71, с. 281-283], «Турнір емоцій» [71, с. 262-263] тощо.

Було також розроблено низку *дискусій*: «Материнство і дитинство: проблеми та перспективи» [71, с. 261], «Основні причини відмови від новонароджених дітей» [71, с. 268-269], «Переконання соціального педагога, що працює в СЦМД: за та проти» [71, с. 270-271], «Основні причини соціального

сирітства в Україні» [71, с. 265-266], «Механізми формування прив'язаності у дітей раннього віку» [71, с. 277-278], «Можливості дослідженні родинних зв'язків на основі екокарти» [71, с. 287-288].

Як відзначили студенти експериментальної групи, тренінгові заняття до яких вони були залучені, впливали на: підвищення загальної психолого-педагогічної компетентності майбутніх соціальних педагогів; формування усвідомленої позиції щодо необхідності педагогічної роботи з жінками, які перебувають у соціальних центрах матері та дитини; розвиток здібностей до найбільш повного пізнання себе й формування здатності викликати позитивні зміни в житті жінок, що мають намір відмовитися від своїх новонароджених дітей чи мають неадекватну материнську установку; вдосконалення особистісних якостей, які допомагають в організації продуктивної роботи з жінками на сьомому-дев'ятому місяці вагітності та матерями з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах; вивченню прийомів міжособистісної взаємодії.

Четверта педагогічна умова – Удосконалення комунікативних умінь в галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства

Впровадження цієї умови необхідне для вдосконалення особистісно-рефлексивного компоненту професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в соціальних центрах матері і дитини.

Професія соціального педагога ґрунтується на безпосередній комунікативній взаємодії з клієнтами. Комунікація виступає неодмінною складовою загальної професійної компетентності фахівця соціально-педагогічної сфери. Отже, безумовним є той факт, що ефективно та професійно виважене спілкування стає можливим лише за наявності високого рівня розвитку комунікативної компетентності.

Серед найбільш вагомих можна відзначити такі комунікативні уміння: вступати в контакти з різними людьми;

здійснювати індивідуальний комунікативний підхід до різних груп клієнтів; створювати атмосферу комфортності, доброзичливості бути тактовним; викликати довіру в клієнтів, брати участь у вирішенні їх проблем та ін.

Запропонований вище перелік комунікативних умінь обов'язково має бути в арсеналі майбутнього соціального педагога, який працюватиме з жінками. Отже, *комунікативні уміння*, насамперед, передбачають *майстерність майбутнього фахівця у міжособистісному спілкуванні з тих тем, які є актуальними для жінок, що є клієнтами СЦМД* [71, с. 144].

Майбутній соціальний педагог повинен мати високий рівень комунікативних умінь, щоб зможти організувати: попередню співбесіду з жінками та ознайомлення їх з правилами внутрішнього розпорядку; психолого-педагогічну діагностику та надати соціально-педагогічну допомогу жінкам, що перебувають в акушерсько-гінекологічних, неонатологічних та педіатричних відділеннях; розробити конкретний план соціального супроводу осіб, які тимчасово проживають у СЦМД; проведення соціального інспектування після вибування із СЦМД; допомогу з виконання індивідуальних програм адаптації, реабілітації та реінтеграції в соціум осіб, які тимчасово проживають у СЦМД.

Встановлено, що студенти не готові до роботи з вагітними жінками та матерями з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися в складних життєвих обставинах, їм не вистачає словесних аргументів, щоб переконати жінок у необхідності зберегти життя своїй ненародженій дитині. Таким чином, для суттєвого поліпшення ситуації та з метою впровадження четвертої педагогічної умови було розроблено низку комунікативних завдань та практичних вправ, які були безпосередньо спрямовані на налагодження позитивної комунікації студентів як фахівців СЦМД та жінок, що є клієнтами цих соціальних інституцій.

Наприклад, вагоме смислове навантаження у галузі розвитку комунікативних умінь несли *комунікативні завдання на тему «Форми і методи індивідуальної соціально-педагогічної роботи з жінками в СЦМД»* [71, с. 296], під час

виконання якого, студенти змогли розширити свій комунікативний діапазон щодо використання педагогічних, психологічних, соціологічних методів роботи. *Комунікативне завдання на тему «Принципи ефективного консультування»* [71, с. 296-297] також мало на меті вдосконалити комунікативні уміння студентів щодо використання невербального спілкування. Виконання цього завдання сприяло вдосконаленню умінь ставити відкриті запитання, проявляти співчуття та співпереживання.

На основі порад, які представлені у працях Т. Алексєєнко [13], В. Брутмана [6] Н. Жилки [22], І. Зверєвої [29; 42], Г. Лактіонової [24] було розроблено та запропоновано студентам такі *практичні вправи* як: «Встановлення контакту очима», «Індивідуальне інтерв'ю», «Техніки розпитування», «Відкриті та закриті запитання», «Просте вислуховування», «Техніки активного вислуховування», «Резюмування», «Перший візит» [71, с. 296-301].

Усі наведені вище комунікативні завдання та практичні вправи викладачі могли запропонувати студентам на семінарських заняттях у 8 семестрі під час вивчення навчальних дисциплін «Соціальний супровід сім'ї» та «Психолого-педагогічне консультування».

Вагому роль у процесі вдосконалення показників особистісно-рефлексивного компоненту відіграли *рольові ігри*. Були розроблені такі *рольові ігри* як: «Проведення бесіди у СЦМД», «Дочки – матері», «Оцінка потреб дитини та її матері у СЦМД» тощо [71, с. 301-303]. На основі імітування рольових ситуацій на зазначені теми у студентів експериментальної групи суттєво розширився діапазон практичних умінь і навичок у галузі усвідомлення і коригування саморозвитку щодо майбутньої професійної діяльності у СЦМД. Так, приймаючи участь у рольовій грі «Дочки – матері», майбутні соціальні педагоги змогли відчути себе в іншій ролі та висунути один до одного свої претензії та зауваження. Рольові ігри «Оцінка потреб дитини та її матері у СЦМД», «Телефон довіри» сприяли виробленню навичок проведення оцінки дійсних та прихованих проблем клієнтів СЦМД.

Розігрування ролей передбачало як індивідуальну так і колективну творчість студентів, а також сприяло розвитку особистісної неповторності та унікальності майбутніх соціальних педагогів у галузі роботи з клієнтами СЦМД. При оцінюванні рольової ситуації було враховано: практичне втілення рольові ситуації; правильність, артистизм та майстерність її розігрування; застосування комунікативних умінь при розв'язуванні ситуації.

Відповідно до наукових напрацювань [32; 34], для того, щоб студенти змогли спокійно вийти з ролі, систематично проводилися обговорення («Як ви себе почували у тій чи іншій ролі?», «Чи професійно виваженою була Ваша поведінка?», «Чи адекватно були підібрані аргументи?», «Чи усі свої комунікативні уміння Ви зуміли продемонструвати?»).

У цілому, на основі використання рольових ситуацій, студенти вчилися аргументовано вести діалог з майбутніми мамами-відказницями, доступно та переконливо наводити аргументи, які би переконали їх у необхідності виховувати свою дитину тощо. У такий спосіб відбулось цілеспрямоване вдосконалення професійних комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів.

Згідно аналізу результатів авторського експериментального дослідження, практичне впровадження педагогічних умов мало вплив на результативність формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів експериментальної групи до роботи в СЦМД.

Для узагальнення й унаочнення методики практичного впровадження педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД пропонуємо таблицю 6.2.3.

Як можна побачити з таблиці 6.2.3, кожна педагогічна умова сприяє формуванню певного компоненту професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами СЦМД, що досягається за допомогою експериментально перевіреного методичного інструментарію.

Таблиця 6.2.3

Співвідношення педагогічних умов, компонентів професійної готовності майбутніх соціальних педагогів експериментальної групи до роботи в СЦМД та відповідного методичного забезпечення

Педагогічна умова	Компоненти професійної готовності	Методичне забезпечення	
Розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей	ціннісно-мотиваційні	практичні вправи	Який (яка) я є?», «Мій професійний герб», «Колаж «Візитка»», «Аркуш професійної мети», «Магазин цінностей» тощо
		ділові ігри	«Вакансія на роботу в СЦМД», «Суд над собою» тощо
Впровадження спеціального навчального модулю під час формування у студентів пренатальної культури	змістовно-когнітивний	спеціальний навчальний модуль «Основи пренатального виховання» (у межах навчальної дисципліни «Педагогіка сімейного виховання»)	імітаційні МАН*: метод проектів, мультимедійні методи неімітаційні МАН*: проблемні лекції та інноваційні семінарські заняття
Використання елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу для	діяльнісно-конативний	ділові ігри, групові дискусії, ситуативні рольові ігри, психогімнастичні та психотехнічні вправи, обговорення інформації, розгляд реальних проблемних ситуацій,	

Продовження табл. 6.2.3

Педагогічна умова	Компоненти професійної готовності	Методичне забезпечення	
вдосконалення професійних умінь		міні-лекції, інформаційні повідомлення	
Удосконалення комунікативних умінь у галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства	особистісно-рефлексивний	практичні вправи	«Встановлення контакту очима», «Індивідуальне інтерв'ю», «Техніки розпитування», «Відкриті та закриті запитання», «Просте вислуховування», «Техніки активного вислуховування», «Резюмування», «Перший візит»
		рольові ігри на професійні теми	Проведення бесіди у СЦМД», «Дочки – матері», «Оцінка потреб дитини та її матері у СЦМД» тощо

*МАН – методи активного навчання

Представлені результати експериментального дослідження дають можливість зробити такі висновки:

Для ефективного формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами СЦМД необхідне дотримання чотирьох педагогічних умов, що уможливується через певні практичні дії:

1) для розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей і вдосконалення ціннісно-

мотиваційного компоненту професійної готовності – підготовлено практичні вправи та ділові ігри;

2) для впровадження спеціального навчального модулю під час формування у студентів пренатальної культури і розвиток змістовно-когнітивного компоненту – розроблено і впроваджено у навчальній дисципліні «Педагогіка сімейного виховання» спеціальний навчальний модуль «Основи пренатального виховання»;

3) з метою використання елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу для вдосконалення діяльнісно-конативного компоненту професійної готовності – розроблена тренінгова програма «Професійна діяльність майбутнього соціального педагога у СЦМД»;

4) з метою удосконалення спеціальних комунікативних умінь в галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства та розвитку особистісно-рефлексивного компоненту професійної готовності – розроблено комунікативні завдання, практичні вправи та рольові ігри.

Ці педагогічні умови впроваджувалися на четвертому курсі при вивченні навчальних дисциплін: «Педагогіка сімейного виховання», «Соціальний супровід сім'ї», «Самовиховання і саморегуляція особистості», «Психолого-педагогічне консультування» та «Психотренінг».

Більш детальний опис результатів авторського експерименту з впровадження зазначених педагогічних умов формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в СЦМД подано в авторських працях [21; 50; 52; 53; 54; 56; 58; 59; 61; 62; 64; 65; 69].

Висновки

У розділі представлено теоретичний опис проблеми формування у майбутніх соціальних педагогів професійної готовності до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини та її методичне вирішення. Зокрема:

1. Показано, що з метою попередження та подолання дитячої безпритульності та бездоглядності в Україні створено

мережу соціальних центрів матері та дитини (СЦМД). Зміст соціально-педагогічної діяльності в цих центрах передбачає здійснення комплексу заходів, які спрямовані на мобілізацію особистісних ресурсів жінки для забезпечення повноцінної реалізації материнської функції, надання їй психологічної та соціально-педагогічної підтримки та потребує штатного соціального педагога.

2. Виявлено, що якість послуг, які надаються СЦМД, залежить від готовності соціальних педагогів працювати з клієнтами центрів. Професійна готовність майбутнього соціального педагога до роботи в СЦМД є інтегративним особистісним і соціально-психологічним утворенням та має складну структуру (ціннісно-мотиваційний, змістовно-когнітивний, діяльнісно-конативний та особистісно-рефлексивний компоненти). Складність цієї структури зумовила визначення критеріїв та показників готовності: мотиваційний (стійкий пізнавальний інтерес, професійна мотивація роботи з клієнтами СЦМД); когнітивний (усвідомлені системні знання про професійну діяльність у СЦМД та надання соціальних послуг клієнтам цих структур); конативний (усвідомлені системні уміння та навички щодо реалізації професійної діяльності з клієнтами СЦМД; готовність та уміння самостійно організовувати та реалізовувати роботу); рефлексивний (уміння визначати ефективність професійної діяльності з клієнтами СЦМД; сформовані знання та навички самодіагностування та самоконтролю). У процесі дослідження виокремлено чотири рівні готовності: інноваційний, оптимальний, базовий та низький.

3. Визначено чотири педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами СЦМД: розвиток гуманістичних ціннісних орієнтацій та особистісних якостей для роботи з попередження відмови від новонароджених дітей; впровадження навчального модулю «Основи пренатального виховання» під час формування у студентів пренатальної культури; використання елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу для

вдосконалення професійних умінь; удосконалення комунікативних умінь в галузі усвідомленого ставлення до материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства.

4. Описано впровадження педагогічних умов і їх вплив на:

- 1) розвиток у студентів гуманістичних особистісних якостей (тактовності, терплячості, гуманізму, оптимізму, емпатії, комунікабельності) та ціннісних орієнтацій шляхом впровадження професійно зорієнтованих практичних вправ;
- 2) формування пренатальної культури через впровадження навчального модулю «Основи пренатального виховання» з використанням імітаційних (метод проектів, мультимедійні методи) та неімітаційних (проблемні лекції та інноваційні семінарські заняття) методів активного навчання;
- 3) вдосконалення практичних умінь і навичок та набуття досвіду в організації діяльності з клієнтами СЦМД завдяки участі у тренінговій програмі «Професійна діяльність майбутнього соціального педагога у СЦМД»; 4) удосконалення спеціальних комунікативних умінь в галузі усвідомленого материнства, пренатального виховання, профілактики соціального сирітства через практичні вправи та рольові ігри. Експериментальна перевірка впровадження визначених педагогічних умов показало їх ефективність на формування професійної готовності до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини.

Список використаних джерел

1. Башкірова Н. Чекаємо дитину: Рекомендації, підказки, поради. Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 128 с.

2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

3. Берденникова Н. Г., Мезенцев В. И., Панов Н. И. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе: учебно-метод. пособие. Санкт-Петербург: Д.А.Р.К., 2006. 208 с.

4. Бертин А. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях / пер. с англ. Г. П. Хлуновской. Санкт-Петербург: МНПО «Жизнь», 1992. 32 с.

5. Братусь І. В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями в громаді. *Проблеми педагогічних технологій*: збірник наукових праць Волинського державного ун-ту. 2004. Випуск 3-4. С. 72–77.

6. Брутман В. І. Раннє соціальне сирітство як комплексна медико-педагогічна проблема. К.: АСОПР, 1994. 182 с.

7. Бугрин В. П. Технология подготовки и проведения конкретных ситуаций: обзорная лекция. Москва: МГИСП, 2000. 45 с.

8. Гарагуля М. Функціональна неадекватність сім'ї: проблема бездоглядності й безпритульності дітей. *Соціальний педагог*. 2008. № 7 (липень). С. 21–26.

9. Гомонюк О. М. Особливості професійного розвитку майбутнього соціального педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Редкол.: М. Вашуленко, А. Вихруц, Л. Вознюк, В. Кравець, Г. Терещук та ін. Тернопіль: ТНПУ, 2007. № 9. С. 98–103.

10. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: навчально-методичний посібник / за ред. Г. М. Бевз, М. Й. Боришевського, Л. І. Тарусової та ін. К.: Міленіум, 2005. 286 с.

11. Зайцева З. Г. Діяльність центрів соціальних служб для молоді щодо здійснення соціальних робіт з молоддю сім'єю в Україні. *Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи*. 2006. 256 с.

12. Закон України «Про соціальні послуги» URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/966-15> (дата звернення 15.10.2019).

13. Запобігання інституціоналізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей: методичний посібник / автори-упоряд.: Т. Ф. Алексеєнко, О. В. Безпалько, Н. О. Бервенкр, Т. В. Бондаренко та ін. Київ: Століття, 2008. 224 с.

14. Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. Соціальна робота: навчальний посібник / заг. ред. І. Д. Зверевої та Г. М. Лактіонової. К.: Наук. світ, 2003. 233 с.

15. Зверева І. Д., Шеремет А. М. Організація психолого-педагогічної роботи соціальних центрів матері і дитини. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 23–24 берез. 2012 р.). Хмельницький: ХНУ, 2012. С. 143–145.

16. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей: методичний посібник / за заг. ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко. К.: Століття, 2008. 228 с.

17. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації / авт.-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця та ін.; за заг. ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко. К.: Фенікс, 2007. 528 с.

18. Капська А. Й. Деякі теоретичні аспекти соціальної роботи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2004. № 2. С. 5–14.

19. Карпова Г. Ф., Михайлычев Е. А. Методика изучения личности учащихся: метод. пособие. Москва: Высшая шк., 1989. 126 с.

20. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я: научно-практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Дело, 2002. 224 с.

21. Комар Т. В., Шеремет А. М., Мультидисциплінарний підхід до здійснення оцінки потреб дитини та її сім'ї, яка знаходиться у складних життєвих обставинах. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. (м. Хмельницький, 22–23 квітн. 2011 р.). Хмельницький: ХНУ. 2011. С. 49–51.

22. Консультування з питань вагітності: навч. посібник / за заг. ред. Н. Я. Жилки, О. Г. Карагодіної. К.: ВД «Калина», 2007. 136 с.

23. Лазарев М. Л. Здравствуй!: учеб.-метод. пособие для педагогов дошк. образоват. учреждений. Москва: Мнемозина, 2004. 248 с.

24. Лактіонова Г. М. Моделювання та впровадження програм щодо здорового способу життя: метод. матер. для тренерів / за заг. ред. І. Зверевої, Г. Лактіонової. К.: Науковий світ, 2002. 58 с.

25. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. екон. ун-т. Тернопіль, 2011. 585 с.

26. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства / за ред. Г. М. Лактіонової К.: Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд. 2006. 96 с.

27. Мухина С. А., Соловьева А. А. Современные инновационные технологии обучения. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2008. 360 с

28. Олексюк Н. С. Зміст роботи соціального педагога щодо попередження відмови від новонароджених дітей. *Педагогіка та психологія*. Чернівці: Чернівецький нац. у-т. 2014. Вип. 679. С. 117–124.

29. Оцінка потреб дитини та її сім'ї / за заг. ред. І. Д. Зверевої; авт.: І. Д. Зверева, З. П. Киянця, В. О. Кузьмінський, Ж. В. Петрочко. К.: Держсоцслужба, 2007. 144 с.

30. Панфилова А. П. Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. вузов обучающихся по спец. «Педагогика и психология». Москва: Академия, 2006. 336 с.

31. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва: Изд-во МГУ, 1982. 168 с.

32. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.

33. Постолук Г. І. Соціально-педагогічна робота з жінками у соціальних центрах матері та дитини. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*: зб. наук. пр. 2012. № 61. С. 136–139.

34. Практикум по дидактике и методам обучения. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 541 с.

35. Просвітницький тренінг «Я майбутня мама» для дівчат старшого шкільного віку / автор-упоряд.: О. В. Тіунова. Тернопіль, ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2008. 90 с.

36. Радчук Г. К., Тіунова О. В. Сімейне виховання. Освітній тренінг для батьків. Навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2008. 120 с.

37. Радчук Г. К. Усвідомлене материнство як актуальна проблема сьогодення. *Діти-батьки-сім'я*. К.: Наук. світ, 2004. Вип. 2. С. 4–6.

38. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Гума-нит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 480 с.

39. Ройз С. Чарівна паличка для батьків: Дитинознавство (теорія розвитку та виховання); Як із буки зробити посміхайку (практикум для батьків); Секрети дорослого життя (практикум для дітей). К.: Ніка-Центр, 2007. 184 с.

40. Смолкин А. М. Методы активного обучения. Москва: Высшая школа, 1991. 176 с.

41. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. К.: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

42. Соціальний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах: методичний посібник / І. Д. Зверева та ін. К.: Держсоцслужба, 2006. 104 с.

43. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями: навчально-методичний посібник / А. Й. Капська, Н. С. Олексюк, С. М. Калаур, З. З. Фалинська. Тернопіль: Астон, 2010. 304 с.

44. Тимофіюк О. О., Бурмістрова М. Б. Тренінг щодо проблем, пов'язаних із небажаною вагітністю, абортom. *Основи здоров'я*. 2011. № 11. С. 34–39.

45. Типове положення про соціальний центр матері та дитини URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=20919682> (дата звернення 10.10.2019).

46. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади: методичні матеріали до тренінгу / упоряд.: І. В. Братусь та ін.; За заг. ред. Г. М. Лактіонової. К.: Наук. світ, 2004. 86 с.

47. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во института Психотерапии. 2002. 490 с.

48. Филиппова Г. Г. Психология материнства: учебное пособие. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.

49. Цареградская Ж. В. Ребенок от зачатия до года. Первое российское учебное пособие по перинатальному воспитанию. Москва: Астрель, 2005. 288 с.

50. Шеремет А. М. Введення елементів навчального психолого-педагогічного тренінгу як педагогічна умова формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері та дитини. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної роботи: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (Глухів, 22–23 жовт. 2015 р.)* Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2015. С. 178–180.

51. Шеремет А. М. Зарубіжні теорії розвитку особистості дитини раннього віку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. Хмельницький: ХІСТ, 2012. № 6 С. 183–188.

52. Шеремет А. М. Застосування методів інтерактивного навчання у процесі навчання психології. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції. III МНПК ХІСТ, 14.11.2013*. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2013. С. 173–176.

53. Шеремет А. М. Можливості акмеологічного підходу під час формування у майбутніх соціальних педагогів готовності до роботи у центрах матері та дитини. *Соціальна робота як правозахисна професія: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 29 квіт. 2015 р.)*. Чернівці, 2015. С. 180–183.

54. Шеремет А. М. Необхідність підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності в Центрах матері і дитини. *Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації*: тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ніжин, 25–26 вер. 2014 р.). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2014. С. 210–211.

55. Шеремет А. М., Торчинська І. В. Особливості роботи практичного психолога в умовах діяльності центру матері та дитини. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: тези доповідей міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 17 лист. 2011 р.) Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2011. С. 313–316.

56. Шеремет А. М. Педагогічна модель оптимізації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у соціальних Центрах матері та дитини. *Соціальна робота та соціальна педагогіка: виклики сьогодення*: матеріали доповідей та повідомлень всеукр. наук.-практич. конф. молодих учених та студентів (м. Тернопіль, 29 квіт. 2015 р.). Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка, 2015. С. 177–180.

57. Шеремет А. М. Педагогічні засади функціонування центрів матері і дитини та потреба професійної діяльності у них кваліфікованих соціальних педагогів. *Наукові записки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. Сер.: Психолого-педагогічні науки / за заг. ред. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. № 2. С. 153–157.

58. Шеремет А. М. Педагогічні умови формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері та дитини. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць / наук. ред. І. С. Руснак. Сер.: Педагогіка та психологія Чернівці: ЧНУ, 2015. Вип. 758. С. 200–209.

59. Шеремет А. М. Практичні механізми впровадження акмеологічного підходу під час формування пренатальної культури як умова формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері та дитини. *Соціальна підтримка*

сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. з між нар. участю (м. Суми, 11–12 лист. 2015 р.). Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 210–213.

60. Шеремет А. М. Професійна підготовка майбутнього соціального педагога до роботи в центрі матері і дитини. *Актуальні дослідження в соціальній сфері:* матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса 15 трав. 2014 р.) Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2014. С. 163–165.

61. Шеремет А. М. Професійна підготовка соціального педагога до роботи у центрах матері та дитини. *Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля: проблеми та перспективи:* матеріали всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. 85-річчю Харківської державної академії культури (м. Харків, 6 лист. 2014 р.). Харків: ХДАК, 2014. С. 45–46.

62. Шеремет А. М. Професіоналізм майбутніх соціальних педагогів у роботі з клієнтами соціальних центрів матері і дитини як чинник реалізації здоров'ябережувального підходу на державному рівні. *Філософія, методологія, психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'язбереження:* матеріали регіонал. наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 24–25 верес. 2015 р.). Тернопіль: ТДМУ «Укрмедкнига», 2015. С. 47–49.

63. Шеремет А. М. Психолого-педагогічні підходи до розробки моделі підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у Центрах матері та дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка.* Серія: соціально-педагогічна / за ред. Л. М. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. Випуск XXVI. С. 408–419.

64. Шеремет А. М. Результати формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини. *Соціальна педагогіка та соціальна робота: виклики сьогодення:* матеріали доповідей та повідомлень всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів (м. Тернопіль, 28–29 жовт. 2015 р.) Тернопіль: Вектор, 2015. С. 193–198.

65. Шеремет А. М. Розвиток комунікативної компетентності як педагогічна умова формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у соціальних центрах матері та дитини. *Багатоманітність культур як педагогічна проблема*: зб. наук. статей; укладач. О. І. Гуренко. Бердянськ: видавець Ткачук О. В. 2015. С. 145–148.

66. Шеремет А. М. Педагогічні підходи до розробки моделі формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи у соціальних центрах матері та дитини. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2015. Вип. XXIV С. 244–255.

67. Шеремет А. М. Спектр професійних обов'язків майбутніх соціальних педагогів у центрах матері та дитини та готовність їх виконувати. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*: наук. журн. Сер.: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород, 2014. Вип. 32. С. 202–204.

68. Шеремет А. М. Теоретичні аспекти доцільності підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в центрі матері і дитини. *Філософія, методологія, психолого-педагогічні аспекти формування культури здоров'язбереження*: зб. тез II між регіонал. наук.-методол. семін. (м. Тернопіль, 26 черв. 2014 р.). Тернопіль: Вектор, 2014. С. 53–55.

69. Шеремет А. М., Комар Т. В. Формування прив'язаності у дітей як фактор благополучного розвитку особистості. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка*. Серія: соціально-педагогічна / за ред. Л. М. Мельник, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. Випуск XVI. С. 408–419.

70. Шеремет А. М. Центри матері і дитини як потенційні робочі місця майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Чернівецького університету*: зб. наук. праць / наук. ред. І. С. Руснак. Сер.: Педагогіка та психологія. Чернівці: ЧНУ, 2014. Вип. 713. С. 186–192.

71. Шеремет А. М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельницьк. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2016. 350 с.

72. Шеремет А. М. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з клієнтами соціальних центрів матері і дитини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. Хмельницький, 2016. 20 с.

73. Шереметева Г. Б. Как вырастить детей счастливыми. 3-е изд. Москва: Армита-Русь. 2007. 256 с.

74. Энциклопедия психологических тестов-2. Москва: ТЕРРА Книжный клуб. 2000. 400 с.

РОЗДІЛ 7. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ПЕРШОГО КУРСУ НАПРЯМУ ПІДГОТОВКИ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»

Якубова Людмила

У розділі представлено теоретико-прикладні особливості роботи з формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота». Доведено, що пріоритетним для освітнього процесу, який сприяє розвитку творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота», є перехід від репродуктивної діяльності до творчої, стимулювання духовного взаємозбагачення суб'єктів педагогічного процесу, зацікавленого ставлення до особистості та предмету творчості; підтримання й закріплення духовних, емоційно забарвлених переживань; збалансований вплив на когнітивну, афективну, конативну сферу; активне залучення студента до емоційних ситуацій вияву активного творчого самовираження. Врахування особистісно орієнтованої системи освітнього процесу є необхідною умовою формування творчої особистості з урахуванням особливостей педагогічного впливу на цей процес, що, в свою чергу, потребує створення певних педагогічних умов і, насамперед, цілеспрямованої духовної взаємодії педагога і студента. Представлено методичку реалізації процесу формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до фаху».

7.1. Теоретичний аналіз проблеми формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота»

В умовах розбудови української державності, становлення України як демократичного суспільства на міжнародній арені, все актуальнішою постає проблема розвитку творчої особистості її громадян. У зв'язку з цим, виявлення і розвиток

творчої обдарованості особистості має велике значення як для державотворення, так і для самореалізації конкретної людини.

Під час оновлення всіх сфер українського суспільства, на перший план виходять: розвиток особистості, яка є показником рівня прогресу кожної країни; сформована особистість, що є основною рушійною силою розвитку країни. Досягнення цих результатів визначає реформування освітньої системи, розробки, розповсюдження та використання освітніх інновацій. Інноваційна освітня діяльність складається з декількох компонентів: філософського, мотиваційного, творчого, операційного та рефлексивного. Новий аспект у цьому випадку саме творчий, який визначає формування нового типу мислення й нового ставлення до процесу творчої реалізації особистості. Сьогодні творчість розглядається як здатність особистості запропонувати або зробити щось нове: нове вирішення проблеми, новий метод, новий інструмент, новий твір мистецтва, нову технологію. У вітчизняній науці творчість усвідомлюється як можливості людини, особливі властивості людського індивіда, що виявляє соціально значущу активність. Таким чином, процес формування творчої особистості повинен відповідати такій організації освітнього процесу і розвитку творчої особистості, її активності, у якій педагог і студент мають сприятливі умови для самореалізації. Особливо актуальним це твердження є у формуванні особистості майбутнього соціального працівника, оскільки його професійна діяльність, в першу чергу, зорієнтована на роботу з усіма категоріями дітей і дорослих, з родинами. Окрім того, соціальні працівники покликані створити систему соціальної допомоги у розвитку особистості, умови всебічного сприяння та внутрішнього комфорту. Загалом, сьогодні вища освіта спрямовує погляд на ключову функцію в освіті – гармонійне формування особистості. Досягнення даної місії потребує повної реорганізації системи освіти, осучаснення методологічних засад педагогічної освіти, її структурну зміну.

Нині особливої актуальності й гостроти набувають питання формування особистості, розвитку її потенційних сил і можливостей. Одним із важливих критеріїв повноцінного та

гармонійного розвитку особистості є її здатність до творчості, вміння самостійно й оригінально вирішувати складні питання і проблеми життєдіяльності.

В умовах динамічного розвитку сучасного українського суспільства та реалізації соціальної політики держави з питань надання якісної соціальної допомоги категоріям населення, представникам різних культур, національностей чи рас, залежить від наявності кваліфікованих кадрів соціальних працівників. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання створення в Україні сучасної системи підготовки висококваліфікованих соціальних кадрів, які володіють високим рівнем творчої взаємодії. Розв'язання цієї проблеми можливе лише з урахуванням реалізації основних технологій формування і розвитку творчої особистості студента.

Розуміння важливості формування творчої особистості привертає увагу науковців, спонукає дослідників до пошуку й створення необхідних педагогічних умов успішного формування та розвитку творчих сил і можливостей студента ЗВО.

Усвідомлюючи потребу науково обґрунтованих відповідей на сучасні вимоги часу, визначаємо низку завдань теоретичного етапу нашого дослідження:

- розглянути філософські, соціальні, психолого-педагогічні праці з питань визначення сутності поняття «творча особистість»;

- виокремити особливості її становлення в умовах адаптації першокурсників до закладу вищої освіти, аналізуючи праці відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників;

- обґрунтувати власний підхід до тлумачення поняття «творча особистість».

Визначення поняття «творча особистість» було предметом наукового пошуку багатьох філософів, соціологів, педагогів і психологів.

У роботах В. Андрущенко [2], Д. Богоявленської [8], В. Кан-Калик [16], В. Клименка [18], О. Кульчицької [23], В. Моляко [26] та ін. розглядається проблема дослідження особистості як цілісної інтегральної системи. Формуванню

творчих здібностей особистості, мотивів її творчої діяльності, розвитку творчої активності присвячені праці І. Дичківської [12], В. Клименка [18], С. Сисоєвої [33-35] та ін.

Проблемі розвитку творчої особистості присвячено праці науковців В. Рибалка [29-30] та Т. Сущенко [36-37] та ін.

На наш погляд, нині мало наукових праць, присвячених розгляду впливу творчої діяльності викладача ЗВО на формування творчої діяльності студента, особливо це стосується студентів першого курсу.

Зауважимо, що у педагогічному словнику С. Гончаренка, автор підкреслює, що розвиток творчого потенціалу діяльності є «... важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини» [10, с. 258].

Д. Богоявленська утотожнює творчість як «... інтелектуальну ініціативність» [8, с. 22]. Усупереч багатьом визначенням, дослідниця у творчості вбачає «... розвиток діяльності з ініціативи самої особистості, підкреслюючи її здатність не просто до вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але й до її перетворення і розвитку» [8, с. 36].

Науковець В. Клименко виділяє інтелектуальну активність особистості, стверджуючи, що «... спеціальна організація діяльності виступає умовою впливу на особистість, на формування в неї необхідної ієрархії потреб та мотивів» [18].

Вчені В. Дружинін [13], В. Моляко [26], В. Семиченко [31], С. Сисоєва [33] визначають творчість як системне явище, що включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів: творчі здібності, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей, якості особистості, які забезпечують творчу діяльність.

Погоджуємось із науковими позиціями Л. Виготського, його теорією психічного розвитку особистості, де обґрунтовано психологічну природу уяви і творчості. Науковець розкриває психологічний механізм уяви як «... основу творчої діяльності, дає характеристику зв'язків уяви (фантазії) з реальністю» [9, с. 225].

Вочевидь, дослідження вчених, їх зацікавленість проблемою особистісної творчості визначають актуальність

даної проблеми, а відсутність технологій реалізації її формування для студентів першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота», окреслюють потребу її розробки.

Загалом, творча особистість ХХІ століття, на нашу думку, повинна об'єднувати у собі і певні соціально-життєві ролі. Вона рівнозначно повинна бути особистістю:

1) яка намагається реалізувати себе творчо, соціально та професійно;

2) із яскраво вираженим прагненням до підтримки та допомоги іншим;

3) яка вміє будувати гармонійні взаємовідносини з іншими;

4) що вміло реалізує свої знання на практиці, передбачає нові ситуації, демонструє впевненість у своїх здібностях;

5) що активно культурно розвивається, бере участь у різноманітних творчих ініціативах, освоює різноманітні творчі види діяльності;

6) що професійно удосконалюється, використовує нові технології та ресурси для підвищення своєї конкурентоспроможності;

7) котра добре проінформована про соціально-економічні, політичні та ін. проблеми суспільних відносин. Тому для визначення основних засад формування творчої особистості майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки ми розглянемо особистість студента як суб'єкта освітнього процесу, властивість творчої особистості майбутнього професіонала, проблему формування необхідних властивостей творчої особистості майбутнього соціального працівника.

Загалом, творча особистість – це внутрішній прояв людської неповторності, індивідуальності, унікальності, таланту, добропорядності, непересічності, здатності до створення самої себе, до самосприяння як найголовнішої ознаки у ланцюгу «самостей», до самореалізації, самоздійснення, готовності до самоуправління як власного перетворювача зовнішніх вимог у контрольовану рівновагу внутрішнього світу, до накопичення досвіду індивідуальної

поведінки, вміння згладити протиріччя між внутрішнім і зовнішнім суб'єкта.

Науковець О. Потебня, став першим українським вченим, хто розкрив природу творчості, критерії діяльності, запропонував методи дослідження процесу творчості, якостей особистості, творчих обдарувань і здібностей. Він виокремив найхарактерніші для творчої особистості якості: обширність знань, оригінальність, нестандартність, суб'єктивність, фантазію [28, с. 22].

Вибір студентів першого курсу для даного дослідження був зумовлений типовими особливостями цього віку. Якщо синтетично охарактеризувати цей віковий період з позицій розвитку творчості, то його тезисно можна виразити таким чином:

- загальна вікова риса цього періоду (17-18 років), в якій виявляється найбільша активність – пригодництво. У духовному формуванні особистості студента першого курсу вона (ця риса) надає йому необмежену свободу дій, його навіть не стримують поведінкові норми, тому тут слід говорити і про пригодницьку поведінку як наслідок ще недостатнього усвідомлення глибокого зсітового навантаження суспільних людських стосунків. Саме цей феномен зумовив й актуалізував наше прагнення центрації дослідної програми та зусиль на створенні ситуацій духовної взаємодії в процесі розвитку творчих можливостей;

- інтереси студента першого курсу спрямовані далеко за межі наявного, і це дуже важливий віковий феномен. Пошуки незвичайного за межами наявного свідчать про своєрідну особливість свідомості цього вікового періоду. Це захоплююче, інтригуюче виступає як своєрідна емоційна форма сутності, яку спроможні виявити молоді люди. Спеціальної пізнавальної мети при цьому студенти прямо не ставлять. Але обхідними шляхами вони неухильно йдуть до оволодіння дійсністю в її різноманітних виявах; У контексті цілей навчання у ЗВО соціальна адаптація першокурсника означає здатність відповідати вимогам і нормам навчального закладу, а також здатність розвиватися в новому для себе

середовищі, реалізовувати свої здібності й потреби, не вступаючи із цим середовищем у протиріччя;

- творча уява молодшої людини 17-18 років виступає у формі малозосередженого і довільного фантазування. Такі фантазії – сфера, в якій легко поєднувати речі, що насправді реально не сполучаються;

- усі молоді люди згаданого вікового періоду відчувають потребу займати в колективі гідне місце, і це стає провідним мотивом їхньої поведінки;

- творчий процес для молодшої людини полягає не у виготовленні якихось моделей на основі заздалегідь розробленої документації. Студент вважає, що повинен думати сам, аналізувати, узагальнювати в процесі творчої діяльності;

- молода людина використовує і, коли це необхідно, сам створює певну ситуацію та в ній випробовує самого себе, свої здібності й можливості. Якщо не зважити на те, що цей віковий період є продовженням пошуку індивідуальності в невідомому, що всі вчинки співвідносяться саме з цим пошуком, то нічого в поведінці молодшої людини не можна правильно пояснити.

Проблема розвитку творчої особистості, з погляду розвитку її якостей та створення психолого-педагогічних умов для здійснення особистісного підходу до реалізації творчого потенціалу в умовах педагогічного процесу, розкрита в наукових працях В. Рибалка. Учений намагається створити ідеальну цілісну модель творчої особистості, що базується на класифікації здатності особистості до творчої діяльності певного профілю, пропонує шляхи реорганізації освітньої діяльності зі студентами першого курсу, удосконалення індивідуальної самостійної творчої діяльності здібних, обдарованих особистостей на основі психологізації освітнього процесу.

На нашу думку, такий підхід може стати орієнтиром для подальших досліджень проблеми творчої особистості.

Загалом, у розглянутих дослідженнях, які розкривають поняття творчої особистості, автори виокремлюють різні

якості, серед яких виділяємо «найсуттєвіші», щоб зберегти цілісне уявлення про ідеальну модель творчої особистості.

У науковій теорії та практиці широко обговорюється питання про те, які ознаки особистості дозволяють вважати її творчою. Наведемо деякі з них:

- уміння вникнути в проблему, відірватися від реалії та побачити перспективу, ставити під сумнів очевидні факти, уникати поверхневих тверджень (Н. Лук);

- здатність побачити старе у новому контексті, відмова від орієнтації на стереотипи (В. Рибалка);

- легкість асоціювання, здатність викликати в свідомості нові образи та створювати з них нові комбінації (Т. Кириленко);

- відмова від категоричних думок, уміння вести пошук нового (В. Семиченко);

- творчість передбачає наявність у педагога інтуїції (В. Дружинін);

- здатність побачити ціле раніше, ніж окремі його деталі, здібність до перенесення функцій одного предмета на інший (В. Давидов);

- впорядкованість і динамічність знань, здібність до згортання і відкидання неістотного (Е. Торренс);

- артистичність (В. Кан-Калик);

- здібність до перенесення рішень, уміння вибрати одну з багатьох альтернатив (Е. Теплов).

Сутність розвитку творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» виражається в готовності особистості до саморозвитку, до самоосвіти й перетворення себе, готовності в процесі соціалізації успішно пристосовуватися до мінливих умов студентського середовища. На основі матеріалів дослідження зроблено висновок про те, що розвиток творчої особистості студента першого курсу – це динамічний, системний педагогічний процес, що характеризується єдністю цілей, інноваційних технологій шляхом упровадження форм і методів навчання, спрямованих на формування творчої особистості, готовності

до саморозвитку та адаптації. Під розвитком творчої особистості розуміємо здатність студента напряду підготовки «Соціальна робота» швидко, якісно та творчо вирішувати широке коло завдань в соціальній галузі.

На основі аналізу наукових джерел виділяємо інтелектуально-творчі здібності та психо-фізіологічні якості творчої особистості: творчий потенціал, творча індивідуальність, творча діяльність, творче життя, творчий розвиток, творче становлення, творчий результат, творча активність, творча праця, творчий досвід, творча стратегія, творче сприйняття, творчий пошук, творче дослідження, творча ідея, творчий процес, творча пам'ять, творча поведінка, творча увага, творча спостережливість, творче мислення, творче спілкування, творчий діалог, творча думка, творчий розум.

У цьому ланцюгу чітко окреслюються якості цілісної творчої особистості, спрямованість на розвиток і саморозвиток внутрішніх процесів самовдосконалення, самовираження, що ведуть до досягнення значних результатів.

Уважаємо, що така послідовність понять і підходів до розуміння особистісної творчості має вагомі переваги, хоча всі вони існують у діалектичному взаємозв'язку. Підтвердження тому знаходимо в сучасних наукових працях.

Систематизуючи наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених з проблеми формування творчої особистості студента першого курсу, підводимо такі узагальнюючі висновки.

По-перше, управління процесом розвитку творчості передбачає створенням певних педагогічних умов для удосконалення освітнього процесу.

По-друге, існує потреба у розробці та визначенні технології реалізації спеціального методичного забезпечення розвитку творчої особистості.

По-третє, необхідна спеціально організована професійна підготовка викладача ЗВО до цілеспрямованого розвитку якостей творчої особистості студента першого курсу.

Ми погоджуємось із науковцями про те, що розвиток і формування особистості студента досягається за допомогою системи освітніх заходів, доцільно спланованого

педагогічного впливу викладача шляхом організації певних видів діяльності, що сприяють проявам творчості.

Існує багато визначень понять «самості» для формування «Я» образу: саморозвиток, самовизначення, самоорганізація, самоконструювання, самоствердження, самореалізація, самоздійснення, самопізнання, самопрезентація та інші. Розглянемо найважливіші з них.

Самоактуалізація – (від лат. *actualis* – дійсний, справжній) – «... прагнення людини до можливо більшого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей» [21, с. 44], яке передбачає самонавіювання – (аутосугестія) – «... процес навіювання, адресований самому собі, при якому суб'єкт і об'єкт навіюваної дії збігаються. Самонавіювання веде до підвищення рівня саморегуляції, що дозволяє суб'єкту викликати у себе ті чи інші відчуття, сприймання, керувати процесами уваги, пам'яті, емоційними й соматичними реакціями» [21, с. 25].

Ми погоджуємось із думкою, що самовиховання – «... здійснення суб'єктом управління діяльністю, спрямованою на зміну своєї особистості відповідно свідомо поставлених цілей, створеними ідеалами та переконаннями. Самовиховання передбачає певний рівень розвитку особистості, її самосвідомості, здібності до аналізу при свідомому порівнянні своїх вчинків із вчинками інших людей, також наявність стійкої установки на постійне самоудосконалення» [21, с. 29]

Аналіз наукових праць Т. Кириленко доводить, що для формування творчої особистості студента першого курсу виникає потреба у створенні таких ситуацій, які б активізували глибинні резерви душі [17, с. 25].

Доцільність вибору такого підходу визначається тим, що студента треба спонукати до таких вчинків, створювати такі ситуації в педагогічному процесі, де він приходить до стану захоплення, величності, шляхом співпереживання викликати силу піднесення. Осаяння через переживання – велика рушійна сила впливу на особистість, внутрішня єдність «Я» як вираження ядра особистості, найголовнішою характеристикою якого є самоприйняття.

Загалом, припускаємо, що творчість – це внутрішній процес, прагнення проявити нове «Я».

Саме із волею І. Бех асоціює творчість – «...воля є переважно діяльністю творчою, і чим вище піднімається вона у своєму розвитку, тим більш чітким стає її творчий характер» [5, с. 24]. Тому стає зрозуміло, що вольовий процес стає визначальним у розвитку активної творчої діяльності суб'єкта, під час якого проходить оцінювання самого себе і перетворення в образ «Я». Але ж діяльність може бути з елементами пасивності й виникне необхідність активізації власних внутрішніх процесів «... бажання... – особливий стан, оскільки він виникає внаслідок більш чи менш складної координації свідомих, напівсвідомих і неусвідомлених... станів, які поєднуються між собою, виявляються у дії...» [6, с. 26].

Практика засвідчує той факт, що під час освітньої діяльності зі студентами, доводиться здійснювати реалізацію спонукання, створювати емоційні переживання, які підштовхують до творчого злету, до осяяння, до прискорення, до діяльнісного фактору, що «... стають для суб'єкта своєрідними поштовхами до духовного самовдосконалення. З ними пов'язані якісні зміни в особистісному розвитку людини» [5, с. 22].

Загалом, стає зрозумілим, що одним із основних чинників розвитку особистісної творчості є активізація можливостей внутрішнього світу й сприяння волевиявленню особистості у певній діяльності.

Підтвердженням такого підходу до розвитку творчої особистості є наукові позиції Л. Виготського, який підкреслює, що необхідно навчати творчості цілеспрямовано за певною системою, що «... людина може дійсно привести в систему не лише окремі функції, а й створити єдиний центр для всієї системи...» [9, с. 131].

Зрозуміло, що без зміни вектора розвитку сучасного освітнього процесу, як багатоаспектного процесуального механізму, спрямування його на розвиток творчої особистості студента, без урахування його формуючих якостей та

індивідуалізації, неможливо отримати бажаний результат – виховання нового типу людини.

Таким чином, виникає потреба вивчати внутрішній світ, внутрішній механізм розвитку особистості, щоб знати, яким чином включити «внутрішній двигун» (за Т. Суцєнко), знайти «стержень», «серцевину» (за А. Маслоу), зуміти сформувати бажання «перемогти самого себе» (за Л. Виготським), розвинути «внутрішню потребу», виявити «самочинний розвиток внутрішніх дій за своєю волею й у вільному виборі» (за І. Бєхом).

Отже, тільки систематичний та цілеспрямований підхід до вивчення особистості, її внутрішнього потенціалу може розкрити власні внутрішні сили, виявити таланти, дає можливість особистості прожити студентські роки, під час якого не нав'язують, а спонукають до творчого самосприяння, до розкриття себе як суб'єкта із власним волевиявленням.

Щоб глибше проникнути у механізм творчого потенціалу і знайти шляхи формування творчої особистості студента першого курсу як важливу форму паралельного розвитку в ланцюжку суб'єкт-суб'єктних відносин у визначенні самостійної творчої діяльності особистості, визначенні творчих інтересів, цілеспрямованих творчих пошуків, необхідно дослідити роль внутрішнього духовного потенціалу, як одного з найважливіших механізмів розвитку творчої особистості майбутнього соціального працівника.

У зв'язку з цим, поглибленого обґрунтування потребують педагогічні умови, що впливають на розвиток духовності творчої особистості, провідними якими має бути гуманізм і свобода в усіх її гуманних виявах, що допоможуть спрямуванню індивіда на ті соціальні та духовні цінності, які стануть пріоритетними детермінуючими чинниками його життєдіяльності.

Молода людина віком 17-18 років, на порозі дорослого життя має так чи інакше випробувати своє сумління, відчути реальний страх, сором, щоб усвідомити внутрішні межі виборів своїх майбутніх учинків. У набутті такого досвіду, є справжній, неминучий ризик; разом з тим, від системи освіти,

тактовності оточення чималою мірою залежить, чи стане цей досвід духовно-моральним надбанням творчої особистості, чи творчість буде розвиватись в іншому, інколи навіть у згубному для суспільства й особистості напрямку.

Тому в нашому дослідженні ми виходили з того, що творчістю рухає не якась абстрактна ідея, не гола свідомість обов'язку, а живі почуття, найглибші прояви альтруїзму, безкорисливості, співпереживання, радості, постійні звертання до кращих духовних сил своєї суб'єктивності, нестримне прагнення до самореалізації. Це, звичайно, потребує нового погляду на освіту, підготовки й реалізації нових технологій освітньої діяльності, в основі яких є розвиток духовності, культури, творчості, нової теорії розвитку творчої особистості.

Загалом, духовність – якість свідомості людини, а відповідно якість її вчинків, поведінки, життя в цілому, що виявляється в духовних вчинках, які формують в особистості досвід духовних станів. Певний духовний стан людини неодмінно веде до внутрішнього переживання, викликає почуття та бажання творити добро, а головне розвиває власне «я», підштовхує до прояву емпатії – міжособистісного спілкування, взаємин.

Стає зрозумілим, що можна керувати духовним станом людини, спонукати її до того, щоб вона співчувала іншій людині (прояви милосердя, гуманності), стримувала себе у певних негативних діях з допомогою вольового зусилля, виявляючи вольову зрілість особистості паралельно із процесом саморегуляції та іншими поняттями у складній і малодослідженій системі «самості», кожне з яких розглядатиметься як важлива вольова складова духовності. Доречно зауважити, що присутність волевиявлення у духовності призводить до самовдосконалення, надаючи особистості духовної спрямованості як одного із видів особистісної творчості. Постає проблема становлення духовності через визначення істинної духовної самостійності творчої особистості в умовах формування ринкових відносин з метою реалізації духовно – інтелектуальної творчої особистості з власним досвідом діяльності в зміненому соціумі сьогодення.

Духовна культура – ядро творчої особистості, продукт її «цільової волі». Її вияви пов'язані з емоційною сферою, що веде до суто емоційного спонукання й детермінації імпульсивної організації особистості зсередини в її діях, вчинках, «порухах душі». Внутрішній світ особистості – це сукупність психічних процесів, виражених у відчутті, уявленні, емоції, потребі, мотивації, здібності, якості, реальне «Я» якої знаходиться у вчинках, діях, ставленні до інших людей і до самої себе. Певні перетворення особистості – це її вміння «включати» власний внутрішній світ до конкретної активної дії, що приведе до міжособистісної взаємодії на основі усвідомленого переживання, яке будить душу.

Науковець Ж. Юзвак у наукових працях визначає «... основні складові форми вияву духовності: потребово-ціннісний компонент (духовні потреби, духовні цінності); пізнавально-інтелектуальний компонент (спостережливність, допитливість, глибина, критичність мислення); вольовий компонент (цілеспрямованість, наполегливість, самовладання, саморегуляція); вчинково-діяльнісний компонент (духовний саморозвиток, духовні вчинки); почуттєво-емоційний компонент (почуття, емоції, духовні стани); гуманістичний компонент (повага до внутрішнього світу іншої людини, втілення у взаємини з людьми найвищих духовних цінностей – добра, краси, любові); естетичний компонент (прагнення людини до краси, гармонії, досконалості, естетичні почуття) ...» [39, с. 216]. Цілеспрямоване формування духовності – одне із основних завдань духовного розвитку особистості.

У наукових працях І. Сікорського знаходимо таке гармонійне поєднання: «... справжній духовний розвиток передбачає гармонійне зростання й удосконалення основних сторін душі, тобто розуму, почуття і волі..., ...тільки осердечений розум забезпечує людині можливість розуміння того, що відбувається поза ним, і того, що відбувається в ньому самому – в його інтелектуальному й моральному розвитку» [32, с. 16].

Загалом, розвиток духовної культури зумовлює формування творчої особистості. Сам процес оволодіння духовною

культурою, прагнення розібратися в наукових, філософських концепціях, пошуках істини сприятливо впливають на людину, формують у неї звичку високо цінувати істину, справедливість, добро й красу. Пошуки людиною «самої себе» – це справедливі спроби визначитись у житті, відкрити у собі свій власний творчий потенціал, знайти йому застосування для того, щоб повністю реалізувати свої можливості.

Ми переконані, що висока духовність і моральність – це першоджерела формування творчої особистості, без яких не може бути сформовано найвищі суспільні цінності.

Ми поділяємо погляди В. Клименка про те, що можна скеровувати програму життя людини на духовність: «... механізм творчості не є приналежністю елітарної людини... , механізм, закладений виконувати творчу роботу, закладений у кожного з нас. Просто цей механізм починає діяти, коли стан душі гармонізується ...» [18, с. 4].

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що духовний потенціал є епіцентром формування творчої особистості, вираженням найвищих загальнолюдських цінностей, які вироблені людством протягом розвитку всієї історії світової культури. До них відносять три найвищі духовні першоджерела: пізнавальне, моральне, естетичне, які, поєднавшись, знайшли вираження в ціннісній триєдності: Істини, Добра і Краси. Вони є загальним підґрунтям усіх педагогічних явищ, їх внутрішньою сутністю, що дозволяє розглядати процес формування творчої особистості студента першого курсу не тільки як пізнавальну, але, перш за все, як духовну категорію, як залучення до духовних цінностей.

Вивчення наукової літератури з проблем розвитку творчої особистості, теоретико-педагогічних засад цього процесу свідчить про значні досягнення науки і практики, пов'язані з технологією формування окремих якостей творчої особистості. Проте аналіз наукових праць виявив і недостатню розробленість теоретико-педагогічних засад, шляхів і механізмів розвитку творчої особистості у процесі освітньої діяльності під час адаптаційного періоду першого курсу.

Філософське осмислення сутності й закономірностей формування творчої особистості студента першого курсу,

вивчення психолого-педагогічних механізмів цього процесу дозволило переосмислити традиційне уявлення щодо впливу загальних і специфічних чинників на цей процес, зокрема, щодо вирішальної ролі духовної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, ціннісного ставлення до особистості.

Творчу особистість ми розглядаємо як вияв людської неповторності, індивідуальності, унікальності, таланту, добропорядності, непересічності, здатності до творення самої себе, до самосприяння як найголовнішої ознаки усвідомленого прагнення особистості до самореалізації, самоздійснення, готовності до самоуправління як власного перетворювача зовнішніх вимог у контрольовану рівновагу внутрішнього світу, до накопичення досвіду індивідуальної поведінки, вміння зглядати протиріччя між внутрішнім і зовнішнім буттям суб'єкта.

Загалом, констатуємо: творчістю рухає не якась абстрактна ідея, не гола свідомість обов'язку, а живі почуття, найглибші й найтонші переживання подиву, безкорисливості, співпереживання, радості, постійне звертання до кращих духовних сил своєї суб'єктності, нестримне прагнення до самореалізації, що вимагає нового погляду на освіту, іншого освітянського мислення, забезпечення відповідних педагогічних умов формування творчої особистості студента.

Розвиток творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» ґрунтується на механізмах саморегуляції, рефлексії, емпатії.

Таким чином, розвиток творчої особистості студента напряму підготовки «Соціальна робота» розглядається у дослідженні як такий тип майбутнього фахівця зі сформованим прагненням до постійного особистісно-професійного зростання, здатний не тільки оптимально адаптуватися до нових соціально-економічних умов, але й, проявляючи творчість у майбутній професійній діяльності, здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність в побудові нових варіантів професійної самореалізації, залишаючись в професійному просторі соціальної сфери. Ми окреслили ті ознаки творчого фахівця, сукупність яких відображає змістову характеристику його професійної сутності і найповніше проявляється в якостях

особистісного, діяльнісного рівня, а також тих, що пов'язані з професійною специфікою діяльністю соціального працівника.

Освітній процес в рамках нашого дослідження розглядається нами як поетапний процес, який обумовлюється потребами та змінами, що відбуваються у сучасному суспільстві, завданнями модернізації сучасної системи освіти України та світу, відповідністю змісту і форм підготовки майбутніх соціальних працівників сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки та практики; закономірностями побудови та специфікою творчого процесу, станом особистісного розвитку студентів, рівнем їхнього творчого розвитку та мотивації до творчої реалізації. Щодо принципів, то в дослідженні ми розглядаємо їх як рекомендації, які повинні спрямовувати педагогічну діяльність та освітній процес ЗВО загалом, а також як спосіб досягнення педагогічної мети з урахуванням усіх закономірностей. У процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників під час першого року навчання, розвиток творчого потенціалу ґрунтується на загальних принципах його професійно-педагогічної підготовки, визначених О. Абдуліною: системності та цілісності, взаємодії загального та індивідуального в змісті, методах та формах підготовки, науковості, єдності теорії з практикою [1, с. 26-32]. Успішність процесу розвитку творчих якостей особистості студента першого курсу залежить також від організації кожного етапу на принципах демократизації, гуманізації, визнанні пріоритетності інноваційних проектних, дослідницьких методів навчання, свідомості й активності особистості в освітньому процесі вищої школи, зв'язку теоретичного навчання з практичною творчою педагогічною діяльністю, індивідуалізації та диференціації, творчої спрямованості освіти у ЗВО, єдності наукової та педагогічної діяльності, цілеспрямованого включення в інноваційну діяльність [29, с. 122]. Додатково необхідно виокремити ряд специфічних принципів, врахування яких в організації процесу розвитку творчого потенціалу студентів першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» якісно покращить кінцевий результат. До них ми відносимо:

– принцип урахування початкового рівня, що передбачає необхідність урахування наявності у студента творчого потенціалу та пошуків шляхів його розвитку та розкриття;

– принцип осмисленого ставлення студента до процесу професійної підготовки, що полягає у формуванні вмінь рефлексії та корекції індивідуальної освітньої траєкторії та професійно орієнтований характер навчання;

– компетентнісний принцип, спрямований на розвиток практичних умінь та навичок творчої діяльності у рамках майбутньої професійної діяльності;

– принцип урахування особистісних особливостей студентів, що передбачає досягнення викладачем високого рівня відповідності обраних ним технологій потребам майбутніх соціальних працівників.

Ці принципи перебувають у співвідношенні з найважливішими педагогічними принципами, доповнюючи їхній зміст, що дозволяє забезпечувати відповідність меті, змісту, формам, методам, технологіям професійної підготовки та оцінювати результати застосування на практиці. Наступним етапом нашого дослідження було визначення педагогічних умов розвитку творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» у процесі професійної підготовки. Педагогічні умови – певні педагогічні обставини, які сприяють прояву педагогічних закономірностей у процесі існування певних педагогічних явищ. Щодо педагогічних умов, які забезпечують освітній процес, то, за Ю. Бабанським, – це становище, в якому усі складові педагогічного процесу комбіновані в найкращому взаємовідношенні, а це створює необхідні можливості для всіх його учасників для успішної діяльності [3, с. 192]. Враховуючи цю позицію, під педагогічними умовами розвитку творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» розуміємо вимоги до професійної підготовки в ЗВО, які суб'єктивно створені та об'єктивно визначаються як чинники ефективності досліджуваного процесу. Якщо спиратися на дослідження С. Сисоевої, то для успішної професійної підготовки до творчої професійної діяльності серед необхідних

умов є забезпечення участі студентів у різних видах діяльності як під час навчання, так і під час поза навчальною діяльністю. При цьому цей процес потребує кваліфікованого супроводу з боку викладачів та активної їхньої співпраці зі студентами [27, с. 18-9]. Основною відмінністю у підході Г. Ковалева є організація креативного освітнього середовища для професійної підготовки до творчої педагогічної діяльності [20, с. 130]. Узагальнюючи отримані нами дані з аналізу праць учених, присвячених дослідженню педагогічних умов розвитку творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота», можемо виділити спільне в них: використання у процесі навчання завдань творчого характеру, розвиваючий характер навчального матеріалу, перевага пошуково-дослідницької діяльності над репродуктивною, тобто поєднання теоретичної підготовки із практичним застосуванням знань, умінь і навичок; забезпечення самостійності та активності студентів у пошуку креативних шляхів вирішення професійно орієнтованих проблем; забезпечення індивідуального підходу в організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; забезпечення відповідного супроводу творчої діяльності студентів з боку викладачів. Аналіз сучасної фахової літератури та педагогічного досвіду дав змогу визначити такі основоположні педагогічні умови розвитку творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота»: (див рис 7.1.1.)

— науково-методичне упровадження поетапного розвитку творчої особистості студента першого курсу. Науково-методичне забезпечення освітнього процесу – це сукупність документів, наукових, навчальних, методичних матеріалів, які описують зміст, встановлюють структуру, визначають результат, регламентують перебіг освітнього процесу у вищій школі [12]. Таке забезпечення навчальної діяльності студентів повинно передусім бути спрямованим на розвиток творчої особистості, а отже, це певним чином переформатування його змісту та основних складових в контексті розвитку творчого потенціалу. До них відносимо: концептуальні засади викладання навчальних

дисциплін у закладі вищої освіти під час першого року навчання (навчальні програми, інформаційне забезпечення); теоретичну складову навчальних дисциплін (матеріал, що міститься у лекціях, необхідній для опрацювання літератури, наочних матеріалах); практичну складову (плани практичних і семінарських занять, методичні вказівки, збірники творчих завдань і вправ, професійно орієнтованих задач); складова для самостійної роботи студентів (тематика самостійної роботи студентів, різноманітні пояснення та приклади розв'язання проблемних завдань, завдання для самоперевірки та індивідуальні завдання для поглибленого вивчення дисциплін, довідкові матеріали); засоби контролю знань.

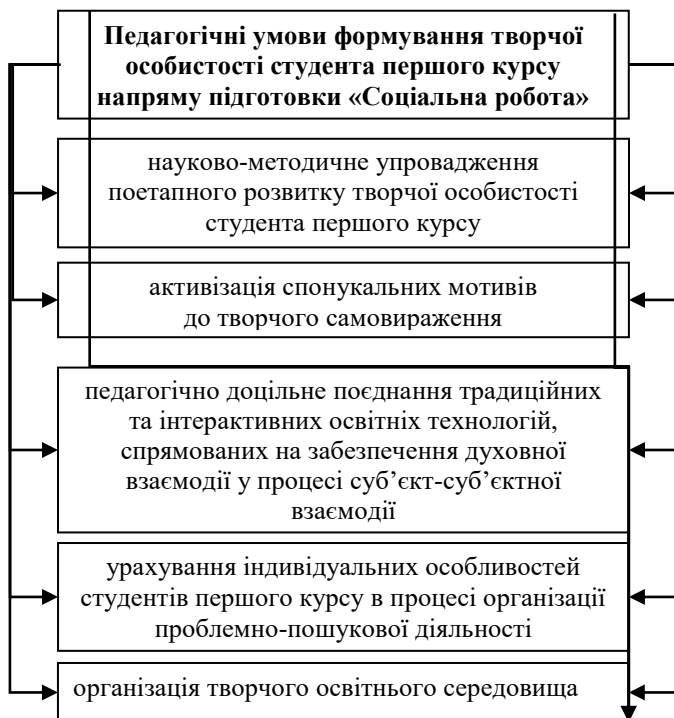


Рис. 7.1.1. Педагогічні умови формування творчої особистості студента першого курсу напрямку підготовки «Соціальна робота»

— активізація спонукальних мотивів до творчого самовираження студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота».

Активізація спонукальних мотивів до творчого самовираження студента першого курсу визначається використанням творчих завдань, їх основна роль полягає в тому, щоб розвивати у студентів ініціативу, вміння застосовувати теорію при розв'язуванні теоретичних і практичних завдань, прищеплювати смак до дослідження. Вони можуть виступати як розрахункові, якісні або експериментальні. На заняттях з майбутніми соціальними працівниками, використовуючи методи організації творчості, реалізують такі типи творчих завдань: завдання на прогнозування; завдання на оптимізацію; завдання на рецензування; завдання з некоректно представленою інформацією; дослідницькі завдання, комунікативно-творчі завдання; завдання-проблеми; завдання на набуття нових способів діяльності. Творча діяльність – це самостійна діяльність. Тому надзвичайно важливо, щоб творчі завдання різних типів, наприклад, з конструювання, практичні роботи творчого характеру націлювали студентів на таку діяльність. Матеріали багатьох досліджень свідчать про те, що багато студентів не вміють самостійно працювати. Так, більша частина студентів не достатньо володіють умінням правильної організації самостійної роботи, деякі з них не вміють розподіляти свій час, є і такі, які взагалі не знають як цей розподіл здійснити.

- Педагогічно доцільне поєднання традиційних та інтерактивних освітніх технологій, спрямованих на забезпечення духовної взаємодії у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Із метою ефективного поєднання традиційних та інтерактивних освітніх технологій в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час вивчення навчальних дисциплін вирішуємо такі завдання: формування в студентів уявлень про основні поняття навчальної дисципліни, розуміння потреби використання інтерактивних технологій, їх ролі у вирішенні професійно орієнтованих завдань, орієнтація освітнього

процесу має бути спрямована на розвиток особистості студента, з опорою на суб'єктивний досвід.

- Організація творчого освітнього середовища. На нашу думку, для формування творчих здібностей студентів потрібно поєднання різноманітних технологій безперервного формування творчого мислення. У кожної людини є певний творчий потенціал, певні творчі здібності, які потрібно формувати та розвивати цілеспрямовано, оскільки без належної системи освіти ці задатки можуть себе не проявити і залишитись «мертвим вантажем». А творче освітнє середовище покликане «розбудити» у людині творця і формувати у ній закладений від природи творчий потенціал, виховувати сміливість думки, впевненість у своїх творчих можливостях, здатність створювати якісно нові продукти у духовній і матеріальній сферах. Генерування нових нестандартних ідей має загальнолюдську цінність, не шкодить навколишньому середовищу та виховує потребу активно і творчо діяти у соціумі.

На основі матеріалів нашого дослідження, вивчення наукових праць з проблем формування творчої особистості студента, теоретико-педагогічних засад цього процесу робимо висновок про значні досягнення науки і практики, пов'язані з теоретичною розробкою формування окремих якостей творчої особистості. Проте аналіз наукових праць виявив і недостатню розробленість методологічних засад, можливостей, шляхів і механізмів включення формування творчої особистості студента першого курсу в освітній процес.

7.2. Методика формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» шляхом опанування навчальної дисципліни «Вступ до фаху»

Розкриємо змістову та процесуальну сторони формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота», в контексті більш глибокої

індивідуалізації цього процесу шляхом опанування навчальної дисципліни «Вступ до фаху».

Під поняттям «більш глибока індивідуалізація» ми розуміємо не «абсолютну індивідуалізацію», а врахування в процесі формування творчої особистості студента першого курсу індивідуальних специфічних, неповторних відмінностей, які різноманітно виявляються в духовній, пізнавальній та практичній діяльності, а саме: засвоєнні духовних цінностей, протіканні розумових процесів, працездатності, темпах просування (швидким, середнім, повільним), рівнях вольового розвитку та ін. Отже, ми не відходили від концептуального підходу щодо того, що в освітньому процесі особистість студента завжди виступає цілісно, тому недоцільно й нераціонально впливати ізольовано на ту чи іншу сферу діяльності особистості чи на окремі особистісні якості. Справа в тому, що й самі індивідуальні відмінності рідко виявляються ізольовано, навпаки, вони часто виступають у взаємодії та найрізноманітнішому поєднанні, що вимагає від викладачів педагогічної майстерності, спостережливості за вихованцями у різних ситуаціях та диференціації в доборі змісту, методів та форм розвитку творчої особистості.

Акцентуючи увагу на необхідності більш глибокої індивідуалізації процесу розвитку творчої особистості, ми виходили з того, що здібні студенти потребують більш посилених до них вимог; слабкі – врахування їхніх психічних якостей та особливостей; невстигаючі – теж потребують диференційованого підходу з огляду на причини, які могли стримувати або гальмувати їх природне устремління до творчості. Але наш підхід передбачає органічне поєднання духовного й творчого компонентів.

Органічне поєднання духовного та творчого компонентів у становленні особистості студента слід розглядати як спрямованість на формування духовно-моральної культури, ціннісного ставлення до людини й оточуючого середовища, як духовне зростання за рахунок діалогового спілкування, стимулювання творчості в усіх сферах життєдіяльності, розвитку духовної взаємодії, духовних потреб та створення

гуманного середовища під час вивчення навчальних дисциплін. Це поєднання відображає систему неперервного цілісного педагогічного процесу, у якій передбачено поєднання навчальної та виховної роботи, засвідчуючи при цьому пріоритет виховання у формуванні творчої особистості студента.

Відповідно такої стратегії, нами розроблялось методика забезпечення духовно-практичної спрямованості процесу формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота», духовної близькості суб'єктів педагогічного процесу. Щоб студент став справді ключовою фігурою і суб'єктом педагогічного процесу, розвиток творчої особистості здійснювався на основі принципів диференціації та поглибленої індивідуалізації цього процесу.

Основними засадами визначення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студента першого курсу щодо формування творчої особистості, вважаємо, є:

- «забезпечення єдності освітніх та професійних змістових блоків;
- створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища;
- застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- координація змісту професійної підготовки відповідно індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку;
- залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності» [15, с. 345].

Виокремлення навчальної дисципліни «Вступ до фаху» обумовлено тим, що сьогодні суттєво актуалізувалася потреба сучасного суспільства в свідомому управлінні соціальними процесами з метою оптимізації їх функціонування, що виводить на рівень пріоритетних проблем визначення алгоритму функціонування соціальних інститутів, технологізації їх діяльності та впровадження технологій

соціальної роботи задля забезпечення оптимізації розв'язання завдань надання соціальної допомоги. Крім того, практична складова процесу професійної діяльності в соціальній сфері стосується створення певних алгоритмів професійної діяльності суб'єктів соціальної роботи, що, безумовно, передбачає розкриття змісту технологій формування творчої особистості студента.

Дисципліну «Вступ до фаху» ми використовували як змістовий компонент формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота», тому що:

- по-перше, вона є в програмі державної атестації бакалавра за спеціальністю «Соціальна робота»;
- по-друге, її зміст передбачає тісний зв'язок із завданнями першої виробничої практики студентів;
- по-третє, дисципліна є першим ввідним навчальним орієнтиром у світ майбутньої професійної діяльності, що передбачає відповідальність за розвиток творчості майбутнього соціального працівника.

У навчальних планах напряму підготовки 231 «Соціальна робота» його вивчення передбачено в I семестрі. Ми розглядатимемо зміст удосконаленої нами навчальної дисципліни, яка забезпечена методикою формування творчої особистості студента першого курсу.

Дисципліна побудована відповідно до вимог кредитно-модульної системи. Навчальний матеріал об'єднано в змісті семи навчальних тем. Кожна тема дисципліни власну форму контролю у вигляді індивідуальних завдань, перевірки змісту творчих робіт, розгляду та аналізу авторських проектів тощо. У тематичному плані подано розподіл годин кожної теми за видами навчальних занять та самостійної роботи студентів. Загальний обсяг дисципліни складає 120 годин, з них 68 аудиторних (34 год. лекцій, 34 год. практичних занять); передбачено 52 год. самостійної роботи студентів спеціальності, що об'єднує всі види навчальної діяльності студента: аудиторні заняття, самостійна робота, контрольні форми роботи (залік).

Самостійна робота студентів передбачає дві складові: підготовка до аудиторних занять та до заліку. Поряд із традиційними видами занять програмою дисципліни передбачено виконання індивідуальної аудиторної роботи під керівництвом викладача, під час колективного чи індивідуального консультування студентів.

Змістом дисципліни «Вступ до фаху» передбачено використання рейтингової системи оцінювання знань студентів, що дозволяє врахувати як поточну підготовку студентів до аудиторних занять, так і визначити рівень засвоєння навчального матеріалу окремої теми.

Аналіз змісту пояснювальної записки дисципліни дозволив зазначити, що метою навчальної дисципліни «Вступ до фаху» є ознайомлення студентів з основними характеристиками соціальної роботи як професійного виду допомоги, соціальних технологій й практичними аспектами різноманітних технологій соціальної роботи. У результаті засвоєння дисципліни студенти повинні знати: основні методи, принципи соціальної роботи з різними типами клієнтів з групи ризику; вимоги до ефективності роботи соціального працівника; особливості роботи з різними клієнтами; основні принципи роботи соціального працівника з дітьми та молоддю; зміст, форми і методологію організації соціальної роботи з різними типами клієнтів; основні положення та напрямки концепції соціальної роботи.

Нами розглянуто зміст основних складових програми з метою виявлення тих змістових фрагментів, що спрямовують даний навчальний курс на розв'язання завдань формування творчої особистості майбутніх соціальних працівників. Навчальна дисципліна передбачає оволодіння студентами наступних умінь: визначати відповідно мети, особливостей клієнтів і реальної ситуації технології соціальної роботи, методи та прийоми реалізації завдань соціальної роботи; планувати, організовувати та аналізувати організаційні форми соціальної роботи; виокремлювати стратегію соціальної роботи спрямовану на швидку адаптацію до різних умов праці, реалізацію її творчого потенціалу, здібностей, активізацію

зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот) на вирішення проблем.

Саме в переліку вмінь, яких мають набути студенти ми робимо наголос на формуванні творчої особистості майбутнього соціального працівника.

Але, не дивлячись на практичну спрямованість дисципліни, лекція як організаційна форма освітнього процесу відіграє суттєву роль, як-от: виступає фактором впливу викладача на емоційно-образну сферу студента, сприяє створенню ситуації науково-пошукової активності студентів, дозволяє узагальнити та систематизувати знання, закріплені на практичних заняттях, дозволяє деталізувати зміст питань, що недостатньо представлені в підручниках та посібниках з дисципліни. Саме тому нами проаналізовано зміст лекційного матеріалу, в якому контекст формування творчої особистості студента звучить найбільш яскраво. Результати нашого аналізу подано в таблиці 7.2.1.

Таблиця 7.2.1

**Зміст лекційного матеріалу навчальної дисципліни
«Вступ до фаху»**

<i>Тема</i>	<i>Зміст питання, тези</i>
Поняття соціальної роботи в сучасних умовах	Професійна сфера соціальної роботи
Зміст та організація соціальної роботи в Україні та за рубежом	Специфіка сфер призначення соціальної роботи
Умови ефективності та якісні параметри соціальної роботи	Критерії оцінки ефективності соціальної роботи. Взаємозв'язок понять творчість та креативність соціального працівника
Основні ролі соціального працівника	Форми застосування методів формування творчої особистості соціального працівника
Поняття про форми та методи соціальної допомоги	Соціальні умови успішного застосування методів самостимулювання при роботі у важких умовах

Продовження табл. 7.2.1

<i>Тема</i>	<i>Зміст питання, тези</i>
Особливості соціальної роботи з різними типами клієнтів.	Психолого-педагогічні умови застосування методів організації діяльності соціальних служб
Творчість як одна з професійних характеристик соціального працівника.	Основні завдання вуличної соціальної роботи. Переваги вуличної соціальної роботи Стратегія й технології взаємодії соціального працівника з засобами масової інформації

Аналіз результатів, наведених у таблиці 7.2.1, дає можливість засвідчити достатній арсенал змісту, окремих тем, якими може користуватися викладач для формування творчої особистості студента. Та назви тем інколи не розкривають усіх соціально-виховних можливостей навчального матеріалу. Тому ми вважали за доцільне навести кілька прикладів, які б давали наочне уявлення про те, як ми спрямовуємо зміст дисципліни на виконання завдань нашого дослідження.

Ми усвідомлюємо, що для того, аби сформувати творчу особистість студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» недостатньо лише розкрити змістові складові його професійної діяльності. Реалізація цього завдання відбувається в організаційних формах освітнього процесу, засобами доцільного та влучного застосування методів формування творчої особистості студентів. Поставлене завдання, з нашої точки зору, потребує комплексних удосконалень освітнього процесу з урахуванням принципів:

- індивідуальне й диференційоване навчання з наданням можливості вибору завдань студента;

- постановка й вирішення проблемних і творчих ситуацій засобами системного виконання репродуктивно-творчих, дослідницьких і творчих завдань різних за типами, видами й формами виявлення;

- діалогічність і комунікативність навчання з метою розвитку саморегулятивних і комунікативних здібностей студентів;

- створення психологічно сприятливого клімату в колективі, коли викладач і студент виступають активними й взаємодіючими суб'єктами діяльності. Навчальна творчість у процесі вивчення курсу «Вступ до фаху» передбачає не лише виконання творчих робіт, але й оригінальне комбінування, переструктурування, емоційно-критичне ставлення до проблеми. Важливим є етап формування готовності студентів I курсу до творчої діяльності, розвитку аналітично-творчих здібностей, виявлення здатності асоціативно мислити, формування здібності вести діалог, брати участь у дискусії. При вивченні теми «Соціальна робота як суспільний феномен» студенти розмірковують над поняттями «творчість у соціальній сфері» та «творча індивідуальність соціального працівника», усвідомлюють зміст цих понять; визначають взаємозв'язок, який існує між цими поняттями. З огляду на власний практичний досвід констатуємо, що є потреба у використанні ідеї вільного вибору студентами творчих завдань різного рівня складності. Тому весь цикл програмного забезпечення навчальної дисципліни розроблено у трьох варіантах складності: 1) основний, що передбачає засвоєння навчального матеріалу на рівні державного стандарту; 2) підвищеної складності, орієнтований на вивчення додаткової літератури з теми, розв'язання професійно орієнтованих завдань; 3) творчий, розрахований на самореалізацію студента, передбачає виконання оригінальних робіт, написання творів-роздумів із приводу різних підходів до вирішення складних професійно орієнтованих проблем та ін. Особливо важливим є, на наш погляд, формування потреби в творчості у процесі соціалізації особистості в системі освіти. Творчість можна сформулювати тільки творчістю, а творча думка може бути передана від людини до людини тільки у процесі безпосередньої творчої взаємодії. Для творчості у соціальній роботі важливою є емпатична універсальна здатність, що, до речі, є основою будь-якої творчості, – здатність співпереживати, перевтілення, оперування творчими образами. Реалізувати це завдання допомагають практичні заняття з навчальної дисципліни: «Якісні параметри соціальної роботи»,

«Основні ролі соціального працівника», «Особливості соціальної роботи з різними категоріями клієнтів» та ін.

Починаючи з першого заняття вивчення дисципліни «Вступ до фаху» (1 курс, 1 семестр), яка є засадничою для ознайомлення з майбутньою професією, студенти опанували теоретичні основи практичної професійної діяльності з надання допомоги особам, які потребують соціальної підтримки і допомоги; вивчали понятійно-категоріальний апарат, який використовується соціальними працівниками в процесі роботи за фахом; визначали основи та перспективи подальшого розвитку соціальної роботи.

Основною особливістю навчання студентів було систематичне використання оновленого дидактичного наповнення цієї дисципліни, що передбачало цілеспрямоване формування творчої особистості студента. Так, основною метою вивчення Теми 1. «Соціальна робота як суспільний феномен» визначено ознайомлення студентів з основними поняттями, що є основними у професійній комунікації соціальних працівників, незалежно від того, з якою віковою групою осіб вони працюватимуть у майбутньому (з дітьми, молоддю, пенсіонерами) та в якій соціальній сфері (у відділі соціального забезпечення, пенсійному фонді, в роботі з неповнолітніми чи з особами, що вийшли з місць позбавлення волі тощо). Це підкреслює важливість підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної мобільності.

Тому, починаючи з перших занять, студенти покликані ознайомитися й усвідомити сутність 10-15 термінів на кожному занятті. Для систематизації та конкретизації понятійно-термінологічного апарату студенти фіксували тлумачення нових понять у «Словнику основних термінів», який поповнювався впродовж вивчення всіх дисциплін.

Однак, традиційне оформлення термінологічного словника (наприклад: **Соціальний** (від лат. Socialis – спільний, суспільний) – все те, що пов’язане зі спільним життям людей, з різними формами їх спілкування та взаємодії), здебільшого не викликає у студентів прагнення до його сумлінного ведення впродовж усього періоду навчання. Тому визначення кожного

поняття супроводжувалося прикладами і провокативними запитаннями, які викликали інтерес у студентів, мотивували їх до роздумів (що сприяло формуванню творчої особистості студента), аналізу, порівняння та висновків. Студенти мали змогу не лише запам'ятати сутність кожного поняття, а й усвідомити його зміст, використовуючи доречні приклади, що сприяло когнітивному сприйняттю суті.

Таблиця 7.2.2.

Зразок термінологічного словника для студентів

Термін	Визначення	Приклад	Запитання
Соціальне середовище	Сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, які впливають на її свідомість і поведінку.	Проживання у будинку перестарілих...	Чи є соціальним середовище, якщо людина живе одна (сім'єю) на хуторі?

На першому практичному занятті з дисципліни «Вступ до фаху» студенти протягом 5 хв. виконували професійно зорієнтовані вправи на зразок:

вправа 1. *Визначте власні чесноти, недоліки, цілі у професійному аспекті, ставлення до майбутньої роботи за фахом і дайте відповіді на запитання: Які чесноти будуть найбільш необхідними для соціальної роботи? Які недоліки будуть мати найбільший негативний вплив на виконання професійних обов'язків? Як можна найбільш оптимально досягнути поставленої професійної цілі? Як Ви зрозумієте проблеми клієнтів і чи зможете надати кваліфіковану соціальну допомогу не володіючи певним набором чеснот? У чому Ви вбачаєте сенс роботи з клієнтами різних соціальних верств?*

Вправа 2. *Уявіть себе на місці соціального працівника, до якого прийшов клієнт, що потрапив у важку життєву ситуацію. Наприклад, у нього виникли проблеми з батьками, що не хочуть зрозуміти те, що лише у нього є право вибирати*

людей, з якими спілкуватись, а з ким – ні. Які емоції у Вас виникають під час бесіди? Опишіть їх усно. Які з цих емоцій, на Вашу думку, допоможуть у роботі соціального працівника, а які з них – зашкодять?

Подібні вправи давають змогу студентам усвідомити правильність вибору свого професійного майбутнього, власний рівень готовності до роботи з різними групами клієнтів, що спрямовувалося на формування творчої особистості студента.

Вивчення теми 3 «Умови ефективності та якісні параметри соціальної роботи» супроводжувалося використанням вправи «Вакансія на роботу». Студенти готували текст оголошення, в якому необхідно було не просто викласти перелік вимог до кандидата, а й зацікавити своїх потенційних працівників та набрати найбільш кваліфікованих, які зможуть переконливо репрезентувати особистісні якості фахівця соціальної сфери, необхідні для роботи з клієнтами у різних соціальних сферах. Обсяг оголошення необмежений і може мати будь-яку форму (можна викласти просто список вимог до кандидата, описати набір якостей, якими він має володіти та ін.). На підготовку студентам дається 10 хв., після чого всі оголошення представляються на загальній дошці. Кожен студент обирає для себе лише три найбільш вдалі пропозиції, за якими вони готові зв'язатися із замовником (своє власне оголошення обирати не рекомендувалося). Вибір найкращого оголошення визначався за кількістю набраних голосів.

Після підведення підсумків проводилося обговорення за такими запитаннями: «Чим саме характеризувалося оголошення, що набрало найбільше голосів?», «Які вимоги до кандидата на посаду соціального працівника найчастіше висувалися?», «Чи повною мірою ви володієте цими якостями, щоб влаштуватися на роботу за фахом?».

Залучення студентів до обговорення дискусійних питань (на зразок: *У чому полягає складність виконання ролі матері для соціально незахищених жінок в Україні? Які найбільш перспективні методи роботи соціального працівника для підвищення у жінок усвідомленого ставлення до*

материнства? та ін.) спонукало майбутніх соціальних працівників до поглибленого аналізу можливих професійних.

Під час вивчення теми 6 студенти виконували індивідуальні завдання для конкретизації тих питань, на які необхідно звертати увагу соціальному працівнику в роботі з сім'єю, у взаємодії з клієнтами різного віку, з представниками проблемних груп, у роботі з жінками та ін. Розробка таких завдань базувалася на інтеграції системного, діяльнісного та компетентнісного наукових підходів в процесі формування творчої особистості студента. Наприклад, для з'ясування ролі фахівця соціальної сфери в допомозі людям, які повернулись із зони ООС студенти окреслювали коло проблем, у яких майбутні соціальні працівники повинні бути добре обізнані: питання стосовно реабілітаційних заходів; знання про основні потреби людини, яка перебувала в зоні ООС; вміння відчувати потреби людини, яка повернулася із зони ООС та допомагати їй у ресоціалізації та ін. На занятті використовувалися дуальні ролі діалоги в мікрогрупах (що склалися з двох осіб), у яких один співрозмовник виконував роль клієнта соціальної служби і формулював проблемні запитання, а другий – фахівця соціальної сфери, який надавав ґрунтовну фахову відповідь, пояснення, рекомендації. У таких ситуаціях уможлилювалося набуття студентами практичного досвіду міжособистісної взаємодії на рівні «соціальний працівник – клієнт», опанування навичок професійної комунікації, що спрямовувалося на формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота».

Під час проведення практичних занять пропонуємо використовувати прийом «латентного соціального продюсування», коли соціальний працівник пропонував клієнту скласти «дорожню карту» його просування для вирішення різних особистих соціальних проблем, аргументуючи доцільність виконання певних кроків, які сприятимуть досягненню визначеної мети. В цьому контекст використовувався акмеологічний підхід. Таким чином, вміння студентів переконливо аргументувати свою позицію в роботі з різними категоріями населення свідчить про готовність

майбутніх фахівців соціальної сфери працювати з різними соціальними групами, тобто, про розвиток творчої особистості студента.

Робота з творчими завданнями на заняттях зі «Вступу до фаху» має велике значення, адже студент підсвідомо активізує такі важливі для процесу творчості психічні процеси, як мислення, творча уява, увага, перетворюючи таким чином одні образи на інші, засвоюючи прийоми переосмислення та аналізу умов для реалізації нових образів. Зазначені завдання наділяють кожного студента можливістю видозмінювати їх результат у процесі розв'язання, відступаючи від шаблону одержувати оригінальні творчі продукти. Використання творчих завдань на заняттях зі «Вступу до фаху» належним чином впливає на формування мотиваційної сфери майбутніх соціальних працівників, пробуджує потребу в творчості, в самовдосконаленні, а також стимулює самостійність і самоорганізованість, виховує відповідальність та працелюбність. Специфічною особливістю творчих завдань є відсутність будь-яких правил, що ведуть до їх вирішення, а також наштовхують до відомих шляхів їх розв'язання. Існують лише окремі вказівки, які сприяють успішності реалізації креативного підходу.

Однією з ефективних форм проведення практичних занять ми вважаємо студентський навчально-творчий проект. Особлива увага також у межах нашого дослідження приділялася позааудиторним заходам, таким, як «Формування творчої особистості соціального працівника: минуле та майбутнє», навчальні проекти, вікторини «Секрети формування творчої особистості соціального працівника», тренінг «Підготовка до майбутньої професійної діяльності у майбутніх працівників соціальної сфери», тренінг «Розвиток креативності соціального працівника – запорука її професійного успіху».

Висновки

Аналіз наукових джерел з окресленої проблеми дали змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу сучасних наукових досліджень проаналізовано й узагальнено теоретичні підходи щодо трактування змістового наповнення поняття «творча особистість», що дозволило інтерпретувати це явище як внутрішній вияв людської неповторності, індивідуальності, унікальності, таланту, добропорядності, непересічності, здатності до самореалізації та самотворення особистістю самої себе. Філософське осмислення сутності й закономірностей формування творчої особистості студента першого курсу, вивчення психолого-педагогічних механізмів цього процесу дозволило переосмислити традиційне уявлення щодо впливу загальних і специфічних чинників на цей процес, зокрема, щодо вирішальної ролі духовної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, ціннісного ставлення до особистості студента.

Творчу особистість ми розглядаємо як вияв людської неповторності, індивідуальності, унікальності, таланту, добропорядності, непересічності, здатності до творення самої себе, до самосприяння як найголовнішої ознаки усвідомленого прагнення особистості до самореалізації, самоздійснення, готовності до самоуправління як власного перетворювача зовнішніх вимог у контрольовану рівновагу внутрішнього світу, до накопичення досвіду індивідуальної поведінки, вміння згладити протиріччя між внутрішнім і зовнішнім буттям суб'єкта.

Можна констатувати: творчістю рухає не якась абстрактна ідея, не гола свідомість обов'язку, а живі почуття, найглибші й найтонші переживання подиву, безкорисливості, співпереживання, радості, постійне звертання до кращих духовних сил своєї суб'єктності, нестримне прагнення до самореалізації, що вимагає нового погляду на освіту, іншого освітянського мислення, забезпечення відповідних педагогічних умов формування творчої особистості студента першого курсу в освітньому процесі.

Розвиток творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» ґрунтується на механізмах саморегуляції, рефлексії, емпатії, перегляді традиційних підходів.

Ефективне формування творчої особистості студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота» в освітньому процесі передбачає створення оптимальних педагогічних умов, найважливіші з яких: науково-методичне упровадження поетапного розвитку творчої особистості студента першого курсу; активізація спонукальних мотивів до творчого самовираження студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота»; педагогічно доцільне поєднання традиційних та інтерактивних освітніх технологій, спрямованих на забезпечення духовної взаємодії у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; організація творчого освітнього середовища.

2. Здійснений науковий пошук, в цілому, підтвердив припущення щодо вирішального значення педагогічного керівництва процесом індивідуального розвитку творчих можливостей студента першого курсу напряму підготовки «Соціальна робота», важливості ґрунтовної теоретичної підготовки до методики формування та управління цим процесом, спланованої координації індивідуальних і колективних творчих пошуків; прийняття таких рішень, які реально і постійно забезпечують пробудження більш сильних і привабливих творчих захоплень, спрямовують їх на соціально значущі цілі.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. До подальших напрямків наукових пошуків можна віднести: розвиток педагогічної майстерності педагога як організатора процесу формування творчої особистості майбутнього соціального працівника; визначення інших шляхів поглиблення органічного поєднання розвитку творчих можливостей майбутніх соціальних працівників з їх духовним розвитком і саморозвитком; розробка та теоретичне обґрунтування науково-методичного комплексу підготовки майбутніх соціальних працівників до творчого саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Аверінцев С. Софія-Логос. Словник. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. 650 с.

2. Андрущенко В. П. Інтелектуальний потенціал нації та його розвиток засобами освіти. *Соціокультурні чинники розвитку інтелектуального потенціалу українського суспільства і молоді*: [матеріали наук. пр. та конф.]. Київ, 2001. Вип. 1. С. 52–55.
3. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
4. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.
5. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід у вихованні. *Польсько-український журнал*. К.: Ченстохова. 2000. 486 с.
6. Бех І. Д. Соціогенез особистості як психологічна проблема. *Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХПІ»: 2000. № 1. 126 с.
7. Бех І. Д. Сучасні методологічні напрями виховання особистості. *Кримські педагогічні читання*: матеріали Міжнародної наукової конференції 12-17 вересня 2001 року. Харків: НТУ «ХПІ», 2001. 385 с.
8. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат.центр «Академия», 2002. 320 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982. 342 с.
10. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
11. Давыдов В. В. О понятии личности в современной психологии. *Психологический журнал*. 1988. Т. 9. №4. С. 22–23.
12. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. К.: Академвидав, 2012. 349 с.
13. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 368 с.
14. Енциклопедія освіти Акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
15. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти: колективна монографія. Донецьк: ЛАНДОН XXI, 2012. 503 с.

16. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М.: Педагогика, 1990. 144 с.
17. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості навч. посіб. К.: Либідь, 2007. 256 с.
18. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посіб. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
19. Клименко В. В. Механізм творчості. К.: *Шкільний світ*. №2–3 (82–83). 2001. С. 4–8.
20. Ковалев Г. А. Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения. Куб. гос. ун-т, 1983. С. 127–135.
21. Краткий психологический словарь. М.: Изд.полит.лит., 1985. 430 с.
22. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. Київ: Ченстохова, 2000. 486 с.
23. Кульчицька О. І. Обдарованість і форми її прояву на різних вікових етапах розвитку людини. *Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХПІ». 2002. № 1. 126 с.
24. Лук А. Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 127 с.
25. Маслоу А. Г. Самоактуализация личности и образования К., Донецк, 1994. 52 с.
26. Моляко В. А. Психологическая система творческого тренинга: К.: Знание, 1996. 44 с.
27. Потебня А. А. Эстетика и поэтика: Сборник М.: Искусство, 1976. 614 с.
28. Потебня О. О. Ювілейний збірник до 125-річчя з дня народження / Ред. колегія: К. К. Цілуйко (голова). К.: Вид-во АН УРСР, 1962. 112 с.
29. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посібник. К.: ІЗМН, 1996. 236 с.
30. Рибалка В. В. Роль психологічної культури у професійному становленні гуманітарно-технічної еліти / за редакцією Л. Л. Товажнянського та О. Г. Романовського. У двох частинах. Ч. I. Х.: НТУ «ХПІ», 2002. 432 с.

31. Семиченко В. Від базових ознак педагогічної діяльності – до бази педагогічних технологій. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / за ред. С. О. Сисоєвої. К.: ВПОЛ, 2001. 502 с.

32. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. К., 1909. 58 с.

33. Сисоєва С. Вектор розвитку особистості у постіндустріальному суспільстві. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. К.: ВПОЛ, 2001. 502 с.

34. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: монографія. К.: Книжкове видавн. «Каравела», 1998. 150 с.

35. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*: збірник наукових праць. За редакцією І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. У двох частинах. Ч. 1. К., 2001. 392 с.

36. Сущенко Т. І. Концептуальні підходи до визначення компонентів педагогічної майстерності. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 4–6 березня 2002 р. Полт.: АСМІ, 2002. 336 с.

37. Сущенко Т. І. Корекція парадигми сучасного педагогічного процесу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. Київ–Запоріжжя. Вип. 17. 2000 р. 228 с.

38. Теплов Б. М. Психология. М.: Педагогика, 1952. 328 с.

39. Юзвак Ж. Духовність: погляд психолога. *Початкова школа*. Науково-методичний журнал. №3. 2000. С. 5–17.

40. Feldhuseb J. F. Creative Thinking and Problem Solving in Gifted Education. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt, 2010. 197 p.

41. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking Bensville IL: Scholastic Testing Service, 2006. 234 p.

42. Wollach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction Journal of Personality. 2015. № 33. P. 348–369.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Василенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

vasilenko.dm@ukr.net

Синюк Наталія Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: Nvs100377@gmail.com

Овод Юлія Васиївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: ovod-julia@email.ua

Романовська Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: lroman@online.ua

Фурдуй Світлана Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та фізичної культури Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

e-mail: furduy_70@i.ua

Шеремет Алла Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: allasher021069@ukr.net

Якубова Людмила Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: lyudmilay99@mail.ru

**Авторський колектив висловлює вдячність читачам
та прийме відгуки й побажання
за вказаними електронними адресами.**

Наукове видання

**Теоретичні та методичні аспекти
соціальної діяльності**

Монографія

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 19,6.

Наклад 300. Зам. № 5/2020.

Видано та виготовлено

Видавець ФОП Цюпак А.А.

м. Хмельницький, вул. Ломоносова, 17.

тел. (067) 3932668

Свідоцтво про держреєстрацію видавців, виготівників
та розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ХЦ № 019 від 25.02.2002 р.