

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 № 9 від 24 квітня 2020 року)

Рецензенти:

Корнещук Вікторія Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи Одеського національного політехнічного університету;

Олексюк Наталія Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Павлюк Євген Олександрович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету.

Грач Ю. В., Козаченко С. М., Комар Т. В., Ігумнова О. Б., Мельник Ж. В., Мельник Л. П., Олійник К. С., Раєвська Я. М., Руденко А. І., Співак В. І., Стинська В. В. **Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності:** монографія / відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький: ФОП Цюпак А.А., 2020. Т. 3. 282 с.

ISBN 958-513-617-621-8

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

УДК 364-78-044.22-027.21(02.064)

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

ISBN 958-513-617-621-8

© Автори статей, 2020

ЗМІСТ

Греч Юлія	РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ	5
	1.1. Теоретичні аспекти оптимізації процесу соціалізації студентської молоді в сучасних умовах	5
	1.2. Методичні аспекти оптимізації процесу соціалізації студентської молоді в сучасних умовах здобуття вищої освіти	22
Козаченко Світлана	РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО- МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО- СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	48
	2.1. Методологічні основи формування ціннісно- смыслової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери	48
	2.2. Методичні рекомендації викладачам гуманітарних дисциплін щодо формування ціннісно- смыслової компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін	64
Комар Таїсія, Ігумнова Ольга, Руденок Алла	РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: АКсіОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	89
	3.1. Роль ціннісних орієнтацій особистості у особистісно-професійному становленні фахівця соціономічного профілю	89
	3.2. Соціально-психологічні особливості формування цінностей майбутніх фахівців – суттєва передумова особистісно-професійного становлення особистості	104
Мельник Жанна, Співак Віталій	РОЗДІЛ 4. ВОЛОНТЕРСЬКИЙ РЕСУРС У РОБОТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ	130

4.1. Теоретико-методологічні засади щодо проблеми волонтерського ресурсу у роботі фахівця соціальної сфери	130
4.2. Організація волонтерської роботи в умовах закладу вищої освіти (на прикладі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка)	145
Олійник Катерина РОЗДІЛ 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІНЮВАНЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	159
5.1. Теоретико-методологічні засади проблеми внутрішньо особистісних змінювань практичних психологів	159
5.2. Концептуальне обґрунтування та зміст методичного апарату	178
Расвська Яна, Мельник Людмила РОЗДІЛ 6. ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ПРИ GERONTOSOЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ	201
6.1. Теоретико-методологічні засади соціальної роботи з людьми похилого віку	201
6.2. Методичні аспекти соціальної роботи з людьми похилого віку	219
Стинська Вікторія РОЗДІЛ 7. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ	239
7.1. Методологічні засади соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні	239
7.2. Теоретико-методичні аспекти соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у діяльності соціальних служб, установ, організацій	258
Відомості про авторів	280

РОЗДІЛ 1. СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Юлія Грач

У розділі теоретично обґрунтовано зміст та сутність поняття «соціалізація студентської молоді», здійснено спробу виявлення сутнісних характеристик поняття соціалізації, поданих у довідково-енциклопедичній та науковій літературі з соціології, психології, педагогіки і соціальної педагогіки. Автором визначано мету, характер та типи соціалізації у сучасному соціокультурному просторі становлення особистості. Охарактеризовано стилі, механізми, терії, типи та види соціалізації у контексті оптимізації особистісного та професійного становлення сучасного студента закладу вищої освіти. Подано аналіз соціально-педагогічної діяльності у контексті методичного простору застосування широкого спектру методів, форм та засобів соціалізації студентської молоді в умовах здобуття вищої освіти.

1.1. Теоретичні аспекти оптимізації процесу соціалізації студентської молоді в сучасних умовах

Беззаперечним є той факт, що пріоритетною метою закладу вищої освіти є провадження на високому рівні освітньої та наукової діяльності, що забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями. Поряд із цим головною місією закладу вищої освіти є створення необхідних соціалізаційних механізмів виховного впливу на розвиток, становлення та соціалізацію особистості студента. Процес соціалізації студентської молоді в сучасних умовах здобуття вищої освіти відбувається під впливом багатьох економічних, політичних, соціальних та особистісних факторів. Важелями впливу тут виступають соціальні інституції, зв'язки та комунікації студентів на рівні усвідомлення своєї соціальної ідентичності. У процесі соціалізації формуються соціальні навички та вміння, які сприяють становленню особистості студента як успішного, соціально активного фахівця обраної спеціальності.

В сучасних умовах трансформацій українського суспільства під впливом соціально-політичних процесів особливої актуальності набуває проблема соціалізації як важливої мети і складової виховання студентської молоді. Одним з найбільш важливих завдань процесу виховання сучасного студента є завдання сприяти його входженню в практику суспільного буття, суспільної діяльності, норми і критерії яких становлять незалежну від нього об'єктивну реальність. Необхідною передумовою вивчення особливостей соціалізації студентської молоді у процесі здобуття вищої освіти, є з'ясування суті, особливостей і механізмів досліджуваного процесу.

Із метою з'ясування суті поняття «соціалізація» нами здійснено спробу виявлення його сутнісних характеристик, поданих у довідково-енциклопедичній та науковій літературі з соціології, психології, педагогіки і соціальної педагогіки. Здійснений нами порівняльний аналіз свідчить, що не тільки в різних наукових галузях спостерігаються певні відмінності його трактування, але навіть в одній галузі немає єдиного підходу щодо розуміння його суті, способів і механізмів реалізації.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», в якому викладено найбільш усталені наукові знання, «соціалізація» трактується як процес засвоєння людиною певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють їй функціонувати як повноправному члену суспільства [5, с. 1360].

Як свідчить аналіз наукової літератури, у соціології поняття «соціалізації» трактують як:

– у контексті «адаптації», яка, за міркуваннями Г. Ландберга, полягає у взаємодії, завдяки якій індивід засвоює нормативні вимоги суспільства, уміння, вірування, звичаї з метою ефективної участі у соціальному житті [29, с. 154];

– як процес входження особистості в соціальну і соціокультурну сфери та пристосування її до соціальних, культурних та психологічних факторів, тобто як компонент процесу соціальної інтеграції (Т. Парсонс) [21, с. 324]; її «олюднення», що передбачає як біологічні передумови, так і

безпосереднє входження індивіда в соціальне середовище, що включає в себе соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, активну перебудову навколишнього середовища (як природного, так і соціального); зміну і якісне перетворення самої людини, її всебічний і гармонічний розвиток (Б. Паригін) [20, с. 121];

– як процес становлення особистості як соціальної істоти, під час якого формуються різноманітні її зв'язки з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством (М. Лукашевич) [13, с. 72];

– сукупність всіх соціальних процесів, спрямованих на засвоєння та відтворення індивідом певної системи знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати у якості повноправного члена суспільства (І. Кон) [9, с. 22];

– як розвиток і самореалізація людини протягом усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства (Г. Осипов) [19, с. 235].

Зауважимо, що у соціології вважається, що все, що характеризує процес формування особистості – збагачення знань, установок, життєвого досвіду, формування ціннісних орієнтацій – все це входить у процес соціалізації індивіда, але не вичерпує його. Суть соціалізації полягає у формуванні в особистості інтелектуальних, соціальних і фізичних навичок, які необхідні їй для виконання соціальних ролей (Н. Смелзер). За міркуваннями дослідника, «соціалізація» є двобічним, різноспрямованим процесом, в якому відбувається взаємовплив між біологічними чинниками та культурою, а також між тими, хто здійснює соціалізацію, та тими, хто соціалізується. Відбувається цей процес у ході активної взаємодії особистості з оточенням (однолітками, вчителями, батьками тощо), внаслідок чого і відбуваються засвоєння та зміна форм поведінки [25, с. 94-100].

Як свідчить аналіз наукової літератури, у психологічних дослідженнях «соціалізація» розкривається у контексті осмислення процесів:

– самоактуалізації «Я-концепції», що полягає у саморозвитку і самореалізації особистості у процесі засвоєння соціального досвіду і набуття (оволодіння) нею особистого, індивідуального досвіду (Ш. Амонашвілі [1], А. Маслоу [14], К. Роджерс [23]);

– становлення особистості, включаючи самосвідомість; засвоєння індивідом соціального досвіду, цінностей, норм, установок, зразків поведінки, певних ролей і функцій, притаманних суспільству, соціальній спільності, групі – входження особистості в групу на основі таких механізмів соціалізації, як наслідування, навіювання, конформізм, свідоме дотримання зразків, вплив масових засобів комунікації й культури.

У педагогічних дослідженнях «соціалізація» розглядається як система виховання, розвитку, самовизначення та становлення особистості у соціумі. Так в «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренка поняття «соціалізація» трактується як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості [24, с. 314].

У сучасній «Енциклопедії освіти» поняття «соціалізація» трактується як процес і результат засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування і відносин, обов'язків; як фактор розвитку особистості. «Соціалізація» – двосторонній процес, оскільки відбувається не лише збагачення соціальним досвідом, а й реалізація людиною соціальних зв'язків» [12, с. 834].

Для нашого дослідження особливого значення набуває осмислення *суті соціалізації* і можливих *механізмів успішної реалізації цього процесу*. У цьому аспекті значні напрацювання має соціальна педагогіка, як галузь педагогіки, яка досліджує соціальне виховання в контексті соціалізації. Як свідчить аналіз наукових напрацювань, соціальна педагогіка вносить своєрідне концептуальне осмислення феномену соціалізації у контексті:

- осмислення процесу соціалізації як пошуку нового підходу щодо трактування мети і змісту виховання;
- переосмислення мети соціалізації;
- пошуку технологій оволодіння особистістю соціальним досвідом.

У соціальній педагогіці соціалізація трактується як:

- двосторонній, взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, що передбачає її включення до системи суспільних відносин (А. Капська) [6];

- педагогічно керований процес, у ході якого відбувається становлення соціальної сутності молодої людини, опанування нею соціальної реальності (Н. Лавриченко) [12];

- процес становлення особистості, засвоєння соціально-культурного досвіду, соціальних норм і культурних цінностей суспільства (С. Чернета) [27];

- включення її в соціальну практику, набуття соціальних якостей, засвоєння соціального досвіду і реалізації власної сутності шляхом виконання певної ролі в процесі життєдіяльності (М. Шакурова) [28];

- розвитку і самореалізації людини впродовж усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства (О. Мудрик) [15].

Отже, у соціально-педагогічному трактуванні «соціалізація» є складним і багатофакторним процесом набуття індивідом людських властивостей і якостей. З позицій соціально-педагогічного підходу важливою є думка про те, що у процесі соціалізації особистість бере активну участь у складному і багатогранному процесі формування, розвитку і вдосконалення, який здійснюється на фоні і при безпосередньому впливі соціокультурного середовища, численних керованих і некерованих чинників впливу на цей складний процес.

У сучасній науковій літературі суть соціалізації молодої людини розкривається у контексті взаємної зумовленості і співвимірності людини та суспільства (Н. Лавриченко). Так, у сучасній «Енциклопедії освіти» підкреслено, що суть соціалізації зводиться до поєднання в її процесі адаптації

(приспосовування) й обособлення, збереження суб'єктності людини в умовах певного суспільства [12, с. 834]. Порушення цієї гармонії призводить до втрати сенсу суспільного життя.

За своїм *змістом* соціалізація є двобічним процесом, який передбачає, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого – активне відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його діяльності, входження в соціальне середовище.

Н. Лавриченко визначає соціалізацію як педагогічно керований процес становлення молоді людини повноправним членом суспільства. Не можна не погодитися з думкою дослідниці, що *педагогічним змістом цього процесу* є цілеспрямована передача молодій особі соціального досвіду, досвіду науки, мистецтва, суспільного життя – «суспільних уявлень, ідеалів, цінностей і норм, алгоритмів, стандартів і принципів, адекватних форм поведінки, звичок і традицій, способу та стилю життя, життєвих мотивацій та потягів, формування готовності до виконання життєво необхідної сукупності ролей» [12, с. 94].

Мета соціалізації дослідниками трактується як:

– включення особистості до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, становленні її як соціальної істоти (А. Мудрик) [15, с. 24];

– цілеспрямований вплив на формування суспільних орієнтацій, установок, самовизначень і диспозицій особистості (цей аспект соціалізації відображається поняттям соціальної адаптації та становленням соціальної активності особистості, єдність яких виражена в поняттях соціальної інтеграції та життєвої самореалізації особистості (Н. Лавриченко) [12, с. 67];

– виховання активної особистості в процесі її взаємодії із соціальним середовищем, усвідомлення нею необхідності повного розвитку своїх здібностей та потенцій.

Нам видається особливо важливим виокремлення в якості *мети* соціалізації життєве й професійне самовизначення і самореалізацію особистістю своїх можливостей, здібностей і прагнень. У контексті здійснюваного дослідження важливим є

осмислення того, що значний вплив на процес соціалізації сучасних студентів має не тільки школа й сім'я, але й соціокультурне середовище й відносини, у які вони реально включені. Інакше кажучи, ідея формування особистості має бути зорієнтована на встановлення діалектичного взаємозв'язку спеціально організованого педагогічно керованого процесу соціального становлення молодого людини і врахування стихійного впливу соціуму.

У контексті досліджуваної проблеми науково цінним є висновок Н. Лавриченко про те, що процеси соціалізації в кожному суспільстві мають *багаторівневий* і *багатоаспектний характер* (курсив наш – Ю. Грач). Чим більш складним і відкритим стає суспільство, тим, відповідно, складнішими стають зміст і форми реалізації процесів соціалізації, а, отже, і завдання інституцій освіти, виховання та соціалізації молоді.

Ми погоджуємося з думкою української дослідниці О. Безпалько, що *завдання процесу соціалізації в соціально-педагогічному контексті* полягає у:

- забезпеченні рівних можливостей для всіх дітей в оволодінні надбаннями культури;
- створенні умов для виявлення і розвитку творчої обдарованості людини;
- захисті прав та інтересів соціально неадаптованої молоді, попередженні і подоланні проявів бездоглядності й правопорушень;
- забезпеченні системи гарантів для молоді з особливими потребами;
- у здійсненні соціальної реабілітації осіб, які потрапили в складні життєві ситуації [2, с. 74].

Не менш цікавою й значимою в теоретичному і прикладному аспектах є аналіз різноманітних підходів щодо виокремлення різних *видів і типів соціалізації*

Так, А. Ковальова виокремлює такі можливі підходи до визначення типів соціалізації:

- 1) за характером соціальності дослідниця виокремлює такі *типи соціалізації: природну, примітивну, стратифікаційну,*

моносоціокультурну, регламентовану, матеріалістичну, конформістську, гуманістичну, одноманітну, полісоціокультурну;

2) залежно від створення соціалізаційного процесу – *пізнавальну, професійну, правову, політичну, трудову, економічну;*

3) залежно від результативності – *успішну, нормативну, кризову, примусову, реабілітаційну, передчасну, прискорену, запізнілу* [7, с. 111-112].

Окремі науковці дотримуються позиції про доцільність виокремлення *видів соціалізації*. Так, С. Чернета виокремлює:

1) *стихийну соціалізацію*, що відбувається внаслідок впливу на особистість різноманітних спеціально не створюваних обставин суспільного життя;

2) *відносно спрямовану*, що передбачає організацію в суспільстві певних економічних, законодавчих та інших передумов, які впливають на розвиток та життєвий шлях особистості (наприклад, початок навчання в школі, мінімальний освітній рівень, віковий ценз початку трудового життя тощо);

3) *відносно соціально контрольовану соціалізацію (виховання)*, що представляє собою процес спеціально організованої передачі соціального досвіду особистості та розвитку її потенційних можливостей, який відбувається в різних державних та недержавних організаціях (школа, позанавчальні заклади, дитячі та молодіжні організації тощо).

4) *більш або менш свідому самозміну індивіда*, що має просоціальний, асоціальний або антисоціальний вектор (саморозвиток, самовдосконалення, саморуйнування), у відповідності з індивідуальними ресурсами й у відповідності або всупереч об'єктивних умов життя [27, с. 11].

П. Бергер і Т. Лукман [3] розрізняють первинну (підготовчу) та вторинну (активну) соціалізацію. *Первинна соціалізація* – це соціалізація, якої індивід зазнає в дитинстві. Завдяки первинній соціалізації особистість стає повноправним членом суспільства, оскільки вона ідентифікує себе з іншими та з суспільством загалом, засвоює культурні цінності та

норми поведінки. Орієнтовно первинна соціалізація триває до повноліття особистості. Вона завершується, коли в свідомості індивіда сформовано поняття узагальненого іншого і все, що його супроводжує. З цієї миті він стає дійсним членом суспільства і суб'єктивно володіє своїм «Я». Але інтерналізація суспільства, ідентичності й реальності не є раз і назавжди вирішеною справою. Соціалізація ніколи не буває повною і ніколи не завершується.

Вторинна соціалізація, за міркуваннями дослідників, це кожний наступний процес, який допомагає попередньо соціалізованому індивіду входити в нові сектори світу, його інституції. Вторинна соціалізація зумовлена складністю суспільства як соціального світу і, зокрема, наявністю поділу праці. Вторинна соціалізація відбувається як інтерналізація інституційно зумовлених світів, які визначаються складністю поділу праці і відповідного йому соціального розподілу знання [3, с. 215-226].

Вважаємо за доцільне відмітити, що у науковій літературі обґрунтовано поняття «*стиль соціалізації*». До особливостей українського стилю соціалізації дослідники відносять: прагнення зберегти свою самобутність, окремішність, поєднання індивідуалізму і колективізму, релігійність, войовничість тощо.

Багатоаспектність процесу соціалізації особистості закономірно призвела до обґрунтування різноманітних теорій цього процесу. У контексті здійснюваного дослідження важливими для аналізу є соціологічні *теорії соціалізації* (П. Бергер, Т. Лукман), які трактують розвиток суспільства як безперервний діалектичний процес, що здійснюється в єдності трьох аспектів:

1) *екстерналізації* – реалізації людської сутності в дії, в бутті, проєкції *суб'єктивних* індивідуальних значень на об'єктивно суцільний світ та його перетворення;

2) *об'єктивізації* – усвідомлення навколишньої дійсності як об'єктивно даної;

3) *інтерналізації* – безпосереднього сприйняття та усвідомлення об'єктивних фактів дійсності як суб'єктивно

значимих [3, с. 102]. Кожен член суспільства *екстеріоризує* себе у соціальному світі та *інтерналізує* його як об'єктивну реальність. *Інтерналізація* у загальному значенні – це підґрунтя розуміння індивідом, по-перше, людей, які його оточують, по-друге, світу як значимої і соціальної реальності.

Для досліджуваної проблеми особливе значення мають надбання дослідників щодо осмислення механізмів соціалізації. У процесі аналізу ми встановили, що під механізмом соціалізації, зазвичай, розуміють способи й засоби, що сприяють засвоєнню індивідом соціального досвіду. У соціальній педагогіці загальноприйнятим є розуміння механізмів соціалізації як системи зв'язків і відносин, що мають вагомий вплив на формування особистості (її потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій тощо). Так, Ж. Піаже, розкриваючи механізм соціалізації особистості, опирався на ідею різних стадій розвитку і трактує його через розвиток когнітивних структур індивіда залежно від його досвіду та соціальної взаємодії. Основними механізмами соціалізації дослідник виокремлював *асиміляцію й акомодацию*. За міркуваннями Ж. Піаже, особистість засвоює новий соціальний досвід, використовуючи зразки поведінки, які називаються схемами, і пристосовує когнітивні структури до нового досвіду за допомогою механізму рівноваги.

Л. Виготський досліджував *механізм соціалізації* через *інтеріоризацію*, що ґрунтується на привласненні суспільно-історичного досвіду. Залежно від уявлень про інтеріоризацію виокремлюють різні грані цього процесу – індивідуалізацію, інтимізацію й вироблення внутрішнього плану свідомості.

За міркуваннями Т. Парсонса загальну схему механізму процесу соціалізації через пізнання й відтворення особистістю суспільно-історичного досвіду можна представити таким чином:

- 1) конкретна соціальна система суспільства, культури і спосіб життя в цій системі;
- 2) процес спільної діяльності членів суспільства в соціальній групі (механізм інтеріоризації);
- 3) формування особистості;

4) прояв особистості як суб'єкта діяльності (механізм екстеріоризації);

5) перебудова спільної діяльності соціальної групи;

6) перебудова способу життя в цій соціальній системі [21].

В. Мухіна в якості *механізмів соціалізації* розглядала *ідентифікацію й відособлення особистості* [17].

А. Петровський ґрунтував закономірну систему фаз *адаптації, індивідуалізації й інтеграції* в процесі розвитку особистості [22].

А. Мудрик виокремила такі універсальні *механізми соціалізації*:

– *традиційний*, що здійснюється у процесі засвоєння людиною норм, зразків поведінки, поглядів, стереотипів, які притаманні їй найближчому оточенню (сім'я, сусіди, родичі, друзі);

– *інституціональний*, що здійснюється у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різноманітними організаціями, а також засобами масової інформації. У процесі такої взаємодії особистість набуває знань та досвіду соціально схвалюваної поведінки та конфліктного чи безконфліктного дотримання певних соціальних норм;

– *стилізований* – діє в межах окремої субкультури, як комплекс певних цінностей та особливостей поведінки, притаманний для людей певного віку, професії, національної чи соціальної групи, що в цілому впливає на стиль життя та мислення особистості;

– *міжособистісний* – функціонує в процесі взаємодії людини з авторитетними для неї особистостями;

– *рефлексивний*, який опосередковується рефлексією (внутрішнім діалогом), у процесі якого особистість оцінює, сприймає чи відкидає ті або інші цінності, властиві різноманітним інститутам суспільства, сім'ї [15, с. 46-49].

Соціально-психологічним механізмом соціалізації є міжособистісні взаємодії (інтерації) індивіда як із представниками соціальних груп, членом яких він є (колектив групи, позанавчальне середовище), так і з іншими представниками соціокультурного середовища. Внаслідок дії

та взаємодії механізмів соціалізації відбувається формування системи суб'єктивних, особистісних образів, значень і смислів, як відображення навколишньої дійсності з її об'єктивними значеннями для індивіда і зворотне відтворення цієї дійсності, конкретна самопроекція в цю дійсність.

Український дослідник М. Лукашевич [13, с. 53] ґрунтував механізм соціалізації особистості з позицій *адаптивно-розвивальної концепції*, суть якої полягає у трактуванні соціалізації як взаємодії людини, що триває впродовж усього її життя, з навколишнім середовищем шляхом *адаптацій* у різних сферах життєдіяльності. Адаптація (як особливий вид діяльності людини), передбачає постійне засвоєння суб'єктивно нової для індивіда соціальної ситуації, що сприяє збагаченню її соціального досвіду і тим самим підвищує рівень його соціалізації [13, с. 78].

Соціальна адаптація, за міркуваннями багатьох науковців, слугує платформою, на якій вибудовується новий соціальний досвід; вона є з'єднувальною ланкою між соціальною сутністю людини та суспільною дійсністю, що сприяє розвитку і збагаченню соціального середовища й соціальної природи людини. Якщо розглядати здатність до соціалізації як вроджену властивість людини, що забезпечує її здатність до розвитку в різних напрямках, то процес соціальної адаптації варто розглядати не лише як активно-приспосувальний, а як активно-розвивальний. Ми погоджуємося з висновками М. Лукашевича у тому, що особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна; адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей і соціальних відносин практично є тим середовищем, у якому особистість адаптується. Важливо враховувати той факт, що людина є суб'єктом соціального розвитку, і водночас активним суб'єктом саморозвитку. Тому соціалізація відбувається тим успішніше, чим активнішою є участь людини у творчо-перетворювальній суспільній діяльності. Саме на основі таких позицій М. Лукашевичем [13, с. 56-58] розроблено та обґрунтовано адаптивно-розвивальну модель соціалізації. Модель здійснення цього

складного процесу базується на взаємодії біологічного, психологічного та соціального механізмів адаптації. Соціалізація, яка триває все життя людини, з позиції міркувань дослідника, відбувається шляхом реалізації різних моделей адаптації, що змінюють одна одну. Адаптація як особлива діяльність людини, пов'язана із засвоєнням нової соціальної ситуації (суб'єктивно нової для конкретного індивіда), забезпечує набуття соціального досвіду, що тим самим сприяє процесу соціалізації. Подальша адаптація індивіда з опорою на новий, вищий щабель його соціалізації, відбувається ефективніше, що уможливорює більш швидке здійснення цього процесу.

Важливими є висновки дослідників щодо усвідомлення і засвоєння індивідом соціальних цінностей, норм, принципів і правил відносин; активне відтворення в його життєдіяльності засвоєного соціального досвіду, що забезпечує можливості для формування нової соціальної позиції; реалізації себе як активного творчого суб'єкта соціальної дії. Особливо науково цінними для нас є висновки Н. Лавриченко у тому, що процес соціалізації, тобто процес засвоєння особистістю соціальних цінностей, принципів, норм і правил життєдіяльності, доцільно розглядати як складне динамічне явище, що являє собою єдність двох протилежних сторін: *інтеріоризації* (*індивідуалізації*) та *екстеріоризації* (*соціалізації–індивідуалізації*) [12, с. 78]. Ми погоджуємося з висновками дослідниці у тому, що в процесі *інтерналізації* між людьми починає відбуватися постійна й безперервна ідентифікація і що лише на рівні інтеракції людина стає членом суспільства.

Дж. Г. Мід, П. Бергер, Т. Лукман та інші зазначають, що кожен індивід, народжуючись в об'єктивному соціальному середовищі, зустрічається з людьми, які виконують роль посередника між ним та соціальним світом і несуть відповідальність за результативність його соціалізації. Закономірно, що кожен індивід, ідентифікуючи себе з іншими, приймає і засвоює (чи не засвоює) їхні ролі та установки. Тільки завдяки такій ідентифікації стає можливим процес *інтерналізації*. Мірюю цієї ідентифікації є здатність (чи

відсутність цієї здатності) ідентифікувати себе, набуваючи об'єктивно зрозумілої і гідної ідентичності. Так формується «Я» як рефлексивна сутність, яка відображає установки, сформовані стосовно неї насамперед значимими іншими. Розгортається цей процес у діалогічній взаємодії *ідентифікації* та *самоідентифікації* [3, с. 186-187; с. 213-214].

Для наукового пошуку важливим є аналіз соціологічних *теорій соціалізації* (Дж. Г. Мід, П. Бергер, Т. Лукман), які трактують цей процес у діалогічній взаємодії *екстерналізації*, *об'єктивізації* й *інтерналізації* – *ідентифікації*. Суть *екстерналізації* полягає у реалізації людської сутності в дії, в бутті, проєкції суб'єктивних індивідуальних значень на об'єктивно суцільний світ та його перетворення; *об'єктивізації* – в усвідомленні навколишньої дійсності як об'єктивно даної; *інтерналізації* – в безпосередньому сприйнятті та усвідомленні об'єктивних фактів дійсності як суб'єктивно значимих [3].

Отже, у контексті виокремлення різних аспектів процесу соціалізації, науковці виокремлюють такі основні механізми здійснення цього складного, багатоаспектного процесу:

- *наслідування* – копіювання людиною певних зразків поведінки та діяльності інших;
- *асиміляція і акомодация*;
- *ідентифікація* та *самоідентифікація* – ототожнення людиною себе з іншими людьми, групою, спільнотою;
- *рефлексія* – оцінка особистістю різних проявів свого «Я»;
- *адаптація* – засвоєння індивідом моральних норм і правил, що є важливою умовою інкорпорації індивіда до соціального середовища та пристосування до його умов;
- *інтеріоризація* – засвоєння та привласнення індивідом знань, норм, цінностей певного суспільства, оволодіння соціальними відносинами, перетворення їх у надбання внутрішнього світу особистості; перетворення зовнішніх, реальних операцій соціальної діяльності у внутрішні, ідеальні;
- *екстеріоризація* – активне відтворення індивідом у своїй діяльності засвоєного соціального досвіду, в результаті чого внутрішнє життя індивіда отримує зовнішньо виражену знакову і соціальну форму свого існування;

– *аккультурація* – засвоєння індивідом культури суспільства та субкультури відповідних соціальних груп.

Для нашого дослідження важливими є висновки А. Петровського про те, що для кожного вікового періоду головним є діяльнісно-опосередкований тип взаємодії, пов'язаний з найбільш референтною для даного періоду групою або особою. У шкільному віці провідною діяльністю є спілкування з однолітками, а основною формою соціалізації – засвоєння норм відносин між людьми [22, с. 22].

Науковий інтерес викликає аналіз наукових поглядів щодо *етапів соціалізації*. Особливий інтерес для нас представляють дослідження Б. Титова, який виокремлює такі основні етапи цього процесу:

– перший – сприйняття індивідом соціальної інформації на рівні відчуттів, емоцій, знань, умінь;

– другий – інтуїтивне співвідношення отриманої інформації з генетично закладеним кодом, суб'єктивним соціальним досвідом і формуванням на цій основі власного до неї ставлення;

– третій – формування установки на прийняття чи відторгнення отриманої інформації;

– четвертий – формування ціннісних орієнтацій і установок на дію;

– п'ятий – вчинки, дії, логічно вибудована система поведінки;

– шостий – формування норм і стереотипів поведінки [22, с. 92-94].

У процесі дослідження ми виходили з припущення, що врахування етапів соціалізації студентської молоді може сприяти більш глибокому проникненню в суть цього процесу.

Виходячи з міркування, що «соціалізація» включає як цілеспрямований вплив на особистість, так і стихійні, спонтанні процеси, що впливають на її формування, закономірною є думка, що здійснюється цей процес під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників. Під об'єктивними розуміють такі матеріальні чинники, які виступають передумовою процесу соціального становлення людини: природну обстановку;

суспільство з його відносинами; колективи і неформальні групи; національні і сімейні відносини. Тобто об'єктивними умовами соціалізації особистості є сукупність матеріальних і духовних чинників, що впливають на процес соціального становлення людини та визначають його. Суб'єктивні умови соціалізації ми визначаємо як життя кожної людини, її неповторна історія пізнання й досвіду.

Актуальними вважаємо висновки сучасної соціально-педагогічної науки стосовно:

- трактування соціалізації як інтегрованого процесу становлення й розвитку особистості;
- аналізу й осмислення основних рівнів соціалізації особистості;
- проблеми соціальної адаптації людини;
- дослідження закономірностей взаємодії особистості й соціуму;
- розробки теорії і методики виховання особистості в соціумі;
- технологій оволодіння особистістю соціальним досвідом.

Власне цей спектр наукових знань становить теоретичну основу нашого дослідження і вони мають вагоме значення у контексті осмислення процесу соціалізації студентської молоді в умовах здбуття вищої освіти.

Виходячи з напрацювань науковців, в узагальненому контексті соціалізація постає як складний, діалектичний, цілісний процес розвитку і саморозвитку людини, що сприяє інтеграції особистості в суспільство. Процес соціалізації у соціально-педагогічному контексті передбачає формування спеціально організованого соціально-педагогічного середовища і ціленаправленого впливу з метою створення оптимальних умов розвитку і саморозвитку людини й успішної її інтеграції в суспільство.

Змістом соціалізації у соціально-педагогічному контексті виступає створення оптимальних умов для пізнання і осмислення молодою людиною соціально-економічно-екологічних явищ, культурних і духовних надбань людства,

формування пріоритету загальноцивілізаційних цінностей, засвоєння і реалізації діяльнісно-поведінкового аспекту, що передбачає дотримання норм і правил співжиття і діяльність, направлену на підготовку до самостійного життя, осмислене життєве і професійне самовизначення і реалізацію окреслених планів і програм особистісної самореалізації.

Процес соціалізації студентської молоді передбачає реалізацію таких основних функцій: інформаційної, адаптаційної і діяльнісно-поведінкової. Інформаційна функція полягає в тому, що в процесі соціалізації учні оволодівають знаннями про соціальний досвід, традиції, ціннісні орієнтації, норми взаємовідносин між людьми. Адаптаційна функція полягає в засвоєнні школярами соціальних норм, включення їх у систему суспільних відносин, умінні узгоджувати свою поведінку з очікуваннями оточуючих людей. Діяльнісно-поведінкова функція полягає в тому, що, соціалізуючись, учень включається в різноманітні види діяльності, стаючи не тільки об'єктом життєдіяльності соціуму, але й творцем нових суспільних відносин.

Зазначені вище твердження покладено в основу авторського визначення поняття *«соціалізація студентської молоді»*, яке трактується нами як *багатогранний і складний процес, пов'язаний з оволодінням особистістю знаннями, суспільним досвідом, формуванням загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій, засвоєнням норм, принципів і правил людського співжиття, актуалізацією особистісного життєвого і професійного самовизначення, що сприяє формуванню власної соціальної позиції й передбачає успішну інтеграцію в соціальне середовище та реалізацію себе як активного творчого суб'єкта соціальної дійсності.*

У соціально-педагогічному контексті соціалізація передбачає створення спеціально організованого соціально-педагогічного середовища й цілеспрямованого впливу з метою забезпечення оптимальних соціально-педагогічних умов для пізнання й осмислення молодою людиною соціально-економічно-екологічних явищ, культурних і духовних надбань людства, формування пріоритету загальноцивілізаційних

цінностей, засвоєння та реалізації діяльнісно-поведінкового аспекту, що передбачає дотримання норм і правил співжиття, і діяльність, спрямовану на осмислене життєве і професійне самовизначення та реалізацію окреслених планів і програм особистісної самореалізації, підготовку до самостійного життя.

1.2. Методичні аспекти оптимізації процесу соціалізації студентської молоді в сучасних умовах здобуття вищої освіти

Вирішення проблем формування й впровадження нової парадигми соціально-педагогічної діяльності – соціалізації студентської молоді – безпосередньо залежить від розв’язання педагогічною наукою кардинальних проблем гуманізації і педагогізації нашого суспільства.

Метою параграфу є обґрунтування форм та методів оптимізації процесу соціалізації студентської молоді.

У теоретичній частині розділу монографії нами визначено зміст, сутність процесу соціалізації у контексті соціальних, педагогічних, психологічних та соціально-педагогічних досліджень. З’ясовано, що на процес соціалізації школярів має значний вплив «соціальне середовище» та «соціальне оточення», тобто фактично вся сукупність суспільних явищ, починаючи з глобальних історичних обставин та суспільної ситуації в усіх її конкретних вимірах та показниках (В. Андрущенко, Н. Лавриченко).

Різноманітні аспекти вивчення соціалізації – філософський, соціологічний, психологічний, педагогічний – базуються на аналізі взаємодії особистості і суспільства, що здійснюється за допомогою різних форм соціальної діяльності. При цьому під діяльністю розуміють як внутрішню (психічну) і зовнішню (фізичну) активність людини, яка регулюється усвідомленою метою. Діяльність є способом існування індивіда, його розвитку. Тому процес соціалізації здійснюється у діяльності і через діяльність. Людська діяльність сприяє не тільки виникненню та перетворенню предметів навколишнього світу, але й процесу засвоєння особистістю соціального досвіду. Людина стає особистістю, здобуває певну сукупність

своїх родових якостей і властивостей через засвоєння соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями та зафіксованого як у матеріальній, так і в духовній культурі. Тому людина є як активним суб'єктом суспільної діяльності, так і своєрідним об'єктом соціального впливу, результатом об'єктивних умов і законів, що визначають зміст і форми діяльності особистості.

Будь-який вид діяльності являє собою діалектичну єдність двох процесів: засвоєння соціального досвіду і його об'єктивацію. Розвиток особистості залежить від ступеня засвоєння нею соціального досвіду: чим глибше та більш різнобічно опанує особистість соціальним досвідом, тим більше плідною буде її діяльність.

Цінною для нас є позиція О. Беспалько, яка визначила соціально-педагогічну діяльність як допомогу в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції дитини в суспільство, допомогу у її розвитку, вихованні, освіті. Її мета полягає у сприянні адаптації та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту і безпеки як дорослого, так і дитини; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні [2, с. 20].

Проблема аналізу суті соціально-педагогічної діяльності зумовлює визначення її мети, завдань, змісту, форм та методів реалізації.

Загальна мета соціально-педагогічної діяльності на думку дослідників полягає у:

- створенні оптимальних умов соціалізації особистості (В. Беспалько) [2, с. 13];

- гармонізації взаємодії особистості та соціуму для збереження, відновлення, розвитку її соціальної активності (С. Литвиненко) [12, с. 18];

- у формуванні спроможності особистості до активного, багатопланового функціонування в різних сферах суспільства при забезпеченні повноцінного розвитку цієї особистості (В. Бочарова) [4, с. 29].

Дещо по-іншому підходить до визначення *завдань соціально-педагогічної діяльності* А. Капська, за класифікацією якої визначено:

- виховну допомогу особистості у розвитку, самопізнанні, самовдосконаленні, самореалізації;
- сприяння у виконанні соціальних ролей громадянина, патріота своєї країни, господаря своєї землі;
- сприяння соціальній адаптації особистості засобами культурного дозвілля, трудової зайнятості, громадської і благодійної діяльності, фізкультури і спорту;
- організація соціально значущої діяльності дітей та дорослих у відкритому середовищі, спрямованої на задоволення соціальних, культурних потреб особистості;
- сприяння інтеграції особистості в суспільство, його культурне, громадське, соціальне життя;
- наповнення життя людини активним змістом;
- навчання мистецтву життєтворчості;
- соціальний захист особистості, її політичних, економічних, культурних і соціальних прав [6, с. 186].

На основі аналізу напрацювань вітчизняних і зарубіжних дослідників вважаємо, що мету соціально-педагогічної діяльності доцільно визначати на двох рівнях: *перший* – як мета-ідеал (стратегічна мета), досягнення якої передбачає тривалість і комплексність зусиль. Для соціально-педагогічної діяльності у якості мети-ідеалу може і має виступати *успішна соціалізація людини, її становлення як суб'єкта соціального життя*.

Другий рівень – (тактична мета), це очікуваний результат діяльності. Для соціально-педагогічної діяльності таких цілей може бути декілька, наприклад:

- педагогізація оточуючого дитину соціального середовища;
- створення оптимальних умов для самопізнання, саморозвитку, життєдіяльності і самореалізації особистості;
- соціальна адаптація особистості в умовах педагогічно організованого середовища;

– сприяння формуванню позитивно спрямованих ціннісних орієнтацій і моральних переконань, наповнення життя індивіда активним змістом.

Констатуючи вищезазначене, можемо визначити, що соціально-педагогічна діяльність є складним і багатогранним поняттям. Щоб у повній мірі усвідомити її складові необхідно, на думку Л. Петровського, «... оволодіти теоретичними підходами у розумінні суспільства, різноманітних видів його діяльності» [22, с. 36]. Ми погоджуємося з міркуваннями дослідника у тому, що *зміст соціально-педагогічної діяльності* є надзвичайно багатогранним і характеризується різноманітністю й варіативністю. У соціально-педагогічній діяльності належне місце мають зайняти питання суті і значення «... потреб людини, проблеми етичної і моральної оцінки, врахування невербальних форм висловлення бажань, потреб, інтересів, вміння співпереживати, пізнавати суть різноманітних акцій соціально-педагогічного характеру, рефлексувати і саморефлексувати» [22, с. 37].

Практика наукових досліджень сприяє виникненню варіативних моделей соціально-педагогічної діяльності. Їхній зміст, організаційні форми, специфіка залежать від регіональних умов, традицій, матеріальних і фінансових можливостей, професіоналізму соціальних педагогів, наявності позашкільних виховних закладів та інших суб'єктів соціалізуючих впливів.

У цьому контексті С. Архипова і Г. Майборода виокремили такі *основні напрями соціально-педагогічної діяльності*: діяльність соціально-виховних інститутів в системі соціалізації особистості; соціально-педагогічна підтримка сучасній сім'ї та її соціальний захист; соціально-виховна робота в закладах освіти; робота соціального педагога з обдарованими дітьми та молоддю, із соціально незахищеним контингентом, з молоддю; профілактика девіантної поведінки (превентивна); соціально-педагогічна робота за місцем проживання; соціально-педагогічне спрямування діяльності релігійних організацій та їх вплив на соціалізацію особистості; соціальна адаптація та реабілітація.

Цінний підхід до трактування *видів соціально-педагогічної діяльності* знаходимо у працях М. Гур'янової. Дослідниця виокремила такі її види: – інформаційно-просвітницьку, соціально-трудова, соціально-культурну, соціально-освітню, благодійну, соціальну роботу, громадську роботу, що базується на добровільній участі осіб, які зацікавлені у активізації суспільної ініціативи для вирішення певної соціальної проблеми [15, с. 193-194].

Мета, суть соціально-педагогічної діяльності зумовлюють необхідність використання комплексу відповідних методів. *Методи соціально-педагогічної діяльності* трактують як «... сукупність прийомів і способів, які використовуються для стимулювання розвитку потенційних можливостей особистості, конструктивної діяльності щодо зміни несприятливої життєвої ситуації чи розв'язання проблем клієнтів»; як «... способи організації діяльності, що призводять до досягнення оптимального результату й забезпечує позитивні зрушення у розвитку об'єкта (суб'єкта) соціально-педагогічної діяльності» [18, с. 43].

За класифікацією О. Безпалько визначено такі основні групи методів соціально-педагогічної діяльності:

– *педагогічні* (методи формування свідомості, методи організації діяльності, методи стимулювання діяльності, методи самовиховання);

– *психологічні* (методи психодіагностики, психотерапевтичні методи, психокорекційні методи, психологічне консультування);

– *соціологічні* (спостереження, методи опитування, методи аналізу документів, біографічний метод, експертна оцінка);

– *соціальної роботи* (аналіз соціуму, соціальна вулична робота, робота в громаді, метод «рівний-рівному» [2, с. 42].

А. Капська дещо по-іншому підходить до класифікації методів соціально-педагогічної роботи, подаючи їх типологізацію наступним чином: організаційно-розпоряджувальні; соціально-економічні; психолого-педагогічні; соціологічні; комунікативні; медико-соціальні; етнодемографічні; правові; культурологічні [6, с. 19].

Для нашого дослідження цінним є типологічний аналіз класифікації методів соціально-педагогічної діяльності за визначенням С. Харченка, який виокремив такі основні групи методів: виховання; формування діяльності; організації діяльності; стимулювання діяльності; соціально-педагогічної допомоги; впливу [27, с. 88-100].

Відповідно класифікації методів соціально-педагогічної діяльності, розробленої Р. Овчаровою, виокремлено: методи соціальної роботи (методи соціальної діагностики, методи соціальної профілактики, методи соціального контролю, методи соціальної реабілітації, соціально-економічні методи, організаційно-розпорядчі методи); психологічні методи (психодіагностичні, психокорекційні, методи психологічного консультування, методи психотерапії); педагогічні методи (організаційні, педагогічної діагностики, методи навчання, методи виховання) [18, с. 274].

Суто соціально-педагогічними методами, за міркуваннями дослідниці, є:

– *методи як елемент соціального виховання* (метод мотивації і залучення до дії; метод закріплення і збагачення, метод сприяння і співтворчості);

– *методи впливу* (методи, які впливають на свідомість; методи, які впливають на почуття; методи, які впливають на поведінку);

– *методи організації соціально-педагогічної взаємодії* (методи доцільності, методи ціннісної орієнтації, методи організації діяльності, методи спілкування, методи оцінки, методи самореалізації) [18, с. 275].

У теорії і практиці соціально-педагогічної діяльності питання про доцільність застосування тих чи інших методів визначається не стільки їх науково-теоретичною обґрунтованістю, скільки ефективністю їхнього впливу на практиці. Безперечно, що вибір соціально-педагогічних методів зумовлює результативність роботи.

Соціально-педагогічна діяльність має процесуальний характер, її результати виявляються далеко не відразу, а, зазвичай, поступово трансформуються у систему ціннісних

орієнтацій і установок клієнтів. Її центральною ланкою є процес створення і реалізації позитивно спрямованих виховних впливів. Тобто соціально-педагогічна діяльність являє собою сукупність комплексу операційних дій, які здійснюють її учасники.

Наукового осмислення потребує проблема взаємозв'язку категорій «соціально-педагогічна діяльність», «соціалізація» і «соціальне виховання». Так, М. Шакурова стверджує, що під соціально-педагогічною діяльністю необхідно розуміти «... діяльність, яка спрямована на вирішення завдань соціального виховання і соціального захисту» [28, с. 5]. Призначення соціально-педагогічної діяльності, за визначенням дослідниці, полягає у підвищенні ефективності процесу соціалізації, вихованні і розвитку дітей, підлітків, молоді [28, с. 6].

Проблема взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємозумовленості цих категорій та їх використання перебуває в центрі уваги й інших науковців, зокрема Н. Лавриченко, за міркуваннями якої об'єктивність процесу соціалізації має ту специфіку, що зазначений процес «... відбувається як суб'єктивна діяльність і спільна діяльність агентів та інституцій суспільного життя». Рушієм такої спільної дії «... є відповідна соціальна потреба, яка має системний характер і реалізується як множина індивідуальних та інституційних запитів і вимог. Звідси беруть свій початок відповідні мотиви, інтереси, цілі, цінності та інші чинники соціально-педагогічної діяльності, внаслідок якої відбувається соціалізація молоді» [12, с. 19].

У трактуванні В. Нікітіна соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості. У соціально-педагогічну діяльність входять процеси освіти, навчання і виховання, інтеріоризації та екстеріоризації соціокультурних програм і соціальної спадщини [24, с. 35-36].

У соціально-педагогічній діяльності з певною долею умовності можна виокремити *організаційно-педагогічну* і *технологічну складові*, кожна з яких має у свою чергу складну

будову, включаючи як теоретичні так і практичні аспекти. Соціально-педагогічний вплив розпочинається з організаційно-педагогічного забезпечення, після чого починається етап технологічної роботи. На практиці, зазвичай, організаційно-педагогічна і технологічна складові взаємодоповнюють одна одну, власне і забезпечуючи соціально-педагогічний процес.

Практична соціально-педагогічна діяльність передбачає систему форм, методів і засобів впливу. Ця система не є хаотичним їх нагромадженням, а має бути адекватною меті конкретної соціально-педагогічної діяльності і відображати систему певних послідовних дій, тобто представляти собою цілісну *соціально-педагогічну технологію*.

У широкому трактуванні *технологія* – це спосіб здійснення діяльності на підставі її раціонального розчленування на процедури і операції з їхньою наступною координацією і обранням оптимальних засобів і методів їх реалізації.

У сучасних умовах фахівці не дійшли єдиної думки щодо технологізації соціально-педагогічної діяльності. Так, за міркуваннями Л. Нікітіної, доцільно стверджувати лише про комплекс методів і прийомів як сукупність професійного досвіду [21, с. 87]. Проте більшість науковців все ж стоять на позиції необхідності розробки і застосування соціально-педагогічних технологій.

Ми погоджуємося з висновками А. Капської про те, що технології соціально-педагогічної діяльності – «... це сукупність способів, дій, спрямованих на встановлення, збереження чи поліпшення соціального функціонування об'єкта, а також на попередження негативних соціальних процесів» [6, с. 19].

Певний інтерес у контексті здійснюваного дослідження викликає наукова позиція Р. Овчарової, яка виокремлює такі технології соціально-педагогічної діяльності: – соціально-педагогічної профілактики; – соціально-педагогічної підтримки; – психолого-педагогічної корекції; – соціальної ситуації розвитку дитини; – соціального захисту дитинства; – соціально-педагогічної реабілітації дітей і підлітків [18, с. 263].

С. Литвиненко пропонує класифікацію соціально-педагогічних технологій відповідно до функцій соціально-педагогічної діяльності:

- технології реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій соціально-педагогічної діяльності;
- технології реалізації охоронно-захисної і організаційно-комунікативної функцій соціально-педагогічної діяльності;
- технології реалізації соціально-профілактичної і корекційно-реабілітаційної функцій соціально-педагогічної діяльності;
- соціально-педагогічні технології роботи з сім'єю [12, с. 97].

Вирішальним моментом, на нашу думку, є необхідність того, щоб обрані соціально-педагогічні технології оптимально сприяли реалізації вирішення конкретної соціально-педагогічної проблеми (чи ситуації), можливостям соціально-педагогічної служби (чи конкретного соціального педагога), потребам і можливостям клієнта (чи клієнтів). Застосування технологій соціально-педагогічної діяльності у відкритій виховній системі є достатньо складною проблемою. Її розв'язання вимагає комплексного використання різноманітних методів, засобів і прийомів. При цьому суттєве значення має динамічний підхід до їх використання, багатоваріантність дій, готовність до внесення змін у процес їх реалізації.

У контексті досліджуваної проблеми доречно акцентувати увагу на ролі кураторства як соціально-виховному механізмові процесу соціалізації студентської молоді в умовах здобуття вищої освіти. Дійсно, позааудиторна дозвіллева діяльність студентів є своєрідною сферою реалізації особистісних та професійно спрямованих інтересів та можливостей. Вважаємо, що виховний зміст та соціально цінна наповненість позанавчальної культурно-дозвіллевої сфери у поєднанні з соціально-педагогічними методами, формами та засобами соціалізації гарантують гармонійний, різносторонній розвиток та самозміну особистої та професійної самозміни сучасного студента.

Задля конструктивної організації соціально-виховної роботи пропонуємо до розгляду Програму дистанційного курсу підвищення кваліфікації кураторів академічних груп підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти «Реалізація традиційних та новітніх форм професійного навчання кураторів з метою оптимізації процесу соціалізації студентської молоді в умовах здобуття вищої освіти»

Програма дистанційного курсу підвищення кваліфікації кураторів академічних груп підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти «Реалізація традиційних та новітніх форм професійного навчання кураторів з метою оптимізації процесу соціалізації студентської молоді в умовах здобуття вищої освіти»

Пояснювальна записка

Курс спрямований на підвищення рівня кваліфікації кураторів академічних груп закладів вищої освіти на основі дистанційного навчання (опрацювання лекційних матеріалів, участь в Інтернет-семінарах, самостійна робота та виконання творчого проекту, спрямованого на активну практичну реалізацію форм професійного навчання), формування власного бачення здійснення цього процесу у міжкурсовий період, розвиток креативності і творчого потенціалу кураторів та його використання з метою оптимізації процесу соціалізації студентської молоді.

Мета курсу:

1) актуалізувати перед кураторами академічних груп проблему необхідності і доцільності постійного професійного навчання, теоретичним обґрунтуванням цього процесу та особливостями його практичної реалізації в Україні;

2) розширити знання кураторів академічних груп щодо можливих шляхів і засобів здійснення соціалізації студентської молоді;

3) ознайомити кураторів академічних груп з інноваційними формами професійного навчання у сучасному освітньому просторі України;

4) надати кураторам академічних груп можливість практичної реалізації форм професійного навчання за місцем роботи.

У результаті проходження курсу слухачі мають набути знань:

– науково-теоретичних основ соціалізації студентської молоді;

– найбільш перспективних ідей вітчизняного та зарубіжного досвіду соціалізації студентської молоді;

– науково-методичних концепцій, ідей, інноваційних технологій соціалізації студентської молоді;

– видів та форм професійного розвитку, що реалізуються індивідуально та колективно, за місцем роботи та у широкому освітньому контексті;

У результаті проходження курсу у слухачів мають бути сформовані вміння:

– досконалого володіння механізмом перенесення результатів професійного навчання у процес соціалізації студентської молоді з метою його вдосконалення;

– організації та розробки форми професійного навчання кураторів академічних груп для студентів (наставництво, майстер-класи) та розробки та реалізації проектів та програм професійного навчання;

– здійснення самоаналізу власного професійного навчання, прогнозувати перспективи його використання з метою удосконалення процесу соціалізації студентської молоді.

Тривалість курсу: 72 години

Аудиторних занять – 32 години (лекції – 12 годин; інтернет-семінари – 20 годин);

Самостійна робота – 40 годин (з яких 8 годин – творчий проект).

Кваліфікаційні вимоги:

– II або III рівень вищої освіти (магістр, кандидат наук/доктор філософії);

– стаж викладацької діяльності не менше 3 років.

Вимоги до рівня підготовки слухачів:

– вміння працювати у мережі Інтернет, у модульному електронному середовищі;

– вміння працювати з системою Windows.

Методи навчання: лекції, семінари, самостійна робота; робота над творчим проектом.

Методи оцінювання: поточне і підсумкове тестування, оцінка за творчий проект.

Методичне забезпечення: опорні конспекти лекцій, ілюстративні матеріали.

ПРОГРАМА

освітньої діяльності підвищення фахової кваліфікації кураторів академічних груп підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти за дистанційною формою навчання

I. Інформаційний блок

Пояснювальна записка

II. Змістовий блок

Модуль I. Науково-теоретичні засади професійного навчання кураторів у сучасному освітньому просторі

Тема 1. *Трактування професійного навчання, теоретичні засади його реалізації. Актуальність та стан дослідженості проблеми у сучасній соціально-педагогічній науці*

Трактування поняття «професійне навчання куратора» у соціально-педагогічній літературі. Визначення основних характеристик професійного навчання кураторів. Діяльнісний та особистісний підходи до даної проблеми. Періодизація професійного навчання кураторів за В. Бочаровою, Ю, Галагузовою. Характеристика рівнів та компонентів післядипломного професійного навчання.

Обґрунтування актуальності післядипломного професійного навчання фахівців соціальної сфери у світовому освітньому просторі. Аналіз стану дослідженості проблеми в Україні та світі.

Тема 2. *Зміст професійного навчання кураторів у сучасній освітній політиці. Організаційно-педагогічні засади його ефективної реалізації. Зумовленість ефективності соціально-*

педагогічної діяльності від якості процесу післядипломного навчання соціальних педагогів

Аналіз змісту професійного післядипломного навчання кураторів у нормативно-правових документах та науково-педагогічній літературі. Поняття «ефективного професійного післядипломного навчання». Принципи, характеристики, передумови, чинники, фактори ефективного професійного післядипломного навчання. Критерії визначення ефективності даного процесу. Класифікація критеріїв за австралійським ученим Т. Штерном (Т. Stern). Рівні оцінювання професійності післядипломного навчання. Оцінка ефективності програм професійного післядипломного навчання та їх відповідності потребам соціальних педагогів. Причини неефективності професійного післядипломного навчання. Фінансування, виділення часу та стимулювання до реалізації професійного післядипломного навчання. Обґрунтування взаємозалежності ефективності соціально-педагогічної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах від професійного післядипломного навчання соціальних педагогів. Дослідження українських вчених про взаємозв'язок професійного післядипломного навчання кураторів загальноосвітніх навчальних закладів з результативністю професійної діяльності, ефективністю процесу соціалізації студентської молоді.

Модуль II. Аналіз прогресивного зарубіжного досвіду реалізації професійного післядипломного навчання кураторів/соціальних працівників

Тема 1. Зміст професійного післядипломного навчання соціальних працівників у США та країнах Західної Європи. Стандарти професійного навчання.

Зміст професійного навчання соціальних працівників США та країн Західної Європи у системі неперервної освіти: проблеми якості викладання, справедливості освіти, тісної співпраці учасників навчального середовища з соціальними агентствами, з проблемами соціального середовища, як могутнього ресурсу у навчальному процесі. Обґрунтування професійного навчання соціальних працівників у працях

провідних науковців США, Великої Британії, Франції, Німеччини. Робота ЮНЕСКО щодо розробки проблеми та рівні теорії та поліпшення практичної реалізації даного процесу. Визначення здобутків даних країн у практичній реалізації професійного навчання соціальних працівників у контексті концепції «навчання упродовж усього життя».

Стандарти професійного навчання соціальних працівників США, його нормативно-правове регулювання. Характеристики професійного професійного навчання соціальних працівників США та країн Європи за Е. Віллегас-Раймерс (E. Villegas-Reimers), В. Бейкером (W. Baker), Дж. Смітом (G. Smith) та іншими. Організаційно-педагогічні засади професійного навчання соціальних працівників США та Західної Європи на основі напрацювань професора К. Лейсвуда (K. Leithwood), Т. Гаскея (T. Guskey), Д. Спаркса (D. Sparks) та С. Лоукс-Хорслі (S. Loucks-Hoursley), Т. Коркорена (T. Corcoran), Т. Штерна (T. Stern) та інших.

Тема 2. *Види та форми професійного навчання соціальних працівників США та Західної Європи*

Індивідуальне та колективне професійне навчання соціальних працівників. Стандартизоване, місцеве професійного навчання соціальних працівників та саморозвиток.

Визначення форм професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів. Класифікація форм професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів. Індивідуальні та колективні форми професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів (організаційні та ті, що здійснюються у малих групах). Визначення найбільш цікавих та ефективних форм професійного навчання соціальних працівників

США. Орієнтування професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів на індивідуальні потреби кожного з них та потреби їх клієнтів.

Тема 3. *Форми професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів США та Західної Європи, що реалізуються за місцем їх роботи та у широкому*

освітньому контексті. Традиційні та новітні форми професійного навчання

Стан та форми професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів за місцем роботи. Тенденція до розширення можливостей професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів у позаробочий час. Використання електронного середовища для здійснення професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів.

Традиційні форми професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів: спостереження, наставництво та інструктування колег, оцінювання результативності соціальної/соціально-педагогічної діяльності, робота у мережі Інтернет, складання професійного портфоліо, членство у професійних асоціаціях та спілках, стажування, проходження сертифікації, самоосвіта. Новітні форми професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів: супервізія, партнерства соціальних установ та університетів, школи професійного розвитку, каскадна форма професійного навчання, ситуативна та аналітична форми професійного навчання. теленаставництво, участь у групах за інтересами та цільових групах. Перехід до колективного професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів, що відбувається у професійних спільнотах.

Тема 4. Професійні об'єднання соціальних працівників і соціальних педагогів як сприятливе середовище для здійснення професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів у позаробочий час. Види професійних об'єднань соціальних працівників США та Західної Європи. Стратегії та форми професійного навчання соціальних працівників у них.

Визначення «професійного об'єднання соціальних працівників» та характеристика основних їх видів – асоціацій та спілок. Аналіз діяльності професійних спілок соціальних працівників США та Західної Європи. Характеристика професійного навчання соціальних працівників і соціальних педагогів в асоціаціях (загальних, за рівнем освіти та територіальних). Внутрішня організаційна структура та система

управління сучасних професійних об'єднань соціальних працівників/соціальних педагогів США та Західної Європи.

Професійне навчання соціальних працівників/соціальних педагогів як провідний напрям діяльності сучасних об'єднань соціальних працівників/соціальних педагогів США та Західної Європи. Стратегії професійного навчання соціальних працівників/соціальних педагогів в об'єднаннях. Форми професійного навчання соціальних працівників/соціальних педагогів. Розширення можливостей професійного навчання соціальних працівників/соціальних педагогів в асоціаціях педагогів завдяки мережі Інтернет.

Модуль III. Практична реалізація традиційних та новітніх форм професійного навчання кураторів академічних груп підготовки фахівців соціальної сфери на основі використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду

Тема 1. Аналіз теоретичного обґрунтування та практичної реалізації професійного навчання соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів України у сучасних умовах. Обґрунтування необхідності звернення до прогресивних ідей зарубіжного досвіду з метою поліпшення ситуації в Україні

Актуальність проблеми післядипломного професійного навчання кураторів закладів вищої освіти України. Нормативно-правове забезпечення професійного навчання фахівців соціальної сфери України. Вітчизняна науково-теоретична основа стосовно обґрунтування феномену професійного навчання соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, осмислення його суті та окремих аспектів. Вихідні положення андрагогіки та акмеологічні технології в основі сучасного теоретичного обґрунтування професійного навчання фахівців соціальної сфери України. Проблема професійного навчання соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної освіти України. Реалізація професійного навчання соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів України за місцем роботи та у позаробочий час. Основні надбання та недоліки у практичній реалізації професійного навчання соціальних

педагогів загальноосвітніх навчальних закладів України. Оцінка якості даного процесу в Україні та умови її поліпшення.

Індивідуальне та колективне післядипломне навчання соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів України. Форми професійного навчання фахівців соціальної сфери, що реалізуються в Україні. Аналіз професійного навчання соціальних працівників у професійних об'єднаннях соціальних працівників і соціальних педагогів України. Визначення найбільш поширених та бажаних форм професійного навчання соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів в Україні.

Обґрунтування необхідності переймання Україною позитивного зарубіжного досвіду здійснення професійного навчання кураторів закладів вищої освіти для урізноманітнення його форм та удосконалення даного процесу з метою вдосконалення соціалізації студентів.

Тема 2. Удосконалення традиційних форм професійного навчання кураторів академічних груп закладів вищої освіти України на основі використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

Визначення традиційних форм професійного навчання кураторів. Конференції, семінари, педагогічне спостереження, наставництво, оцінювання, сертифікація та інші традиційні форми професійного навчання кураторів закладів вищої освіти. Встановлення їх недоліків, аспектів, що потребують перегляду та удосконалення. Підвищення практичності даних форм професійного навчання соціальних педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, безпосереднього зв'язку їх результатів та процесу соціально-педагогічної діяльності у вищій школі. Шляхи використання прогресивного досвіду зарубіжних країн з метою удосконалення форм професійного навчання фахівців соціальної сфери, використання їх результатів у практичній соціально-педагогічній діяльності.

Тема 3. Можливості адаптації в освітньому просторі України новітніх форм професійного навчання кураторів

академічних груп закладів вищої освіти, які набули поширення у США та країнах Західної Європи

Визначення новітніх для освітнього простору України форм професійного навчання кураторів. Аналіз суті таких форм професійного навчання соціальних працівників як: супервізія, школи післядипломного професійного навчання, каскадна, ситуативна та аналітична форми післядипломного професійного навчання, теленаставництво, участь у групах за інтересами та цільових групах. Вивчення досвіду США та Західної Європи з використання всесвітньої мережі Інтернет для реалізації новітніх форм професійного навчання соціальних працівників. З'ясування умов та обставин, за яких дані форми професійного навчання соціальних працівників чи певні їх аспекти можуть бути адаптовані до освітнього простору України. Аналіз шляхів підвищення практичності форм професійного навчання українських фахівців соціальної сфери на основі передового зарубіжного досвіду.

Тема 4. Використання зарубіжного досвіду для активізації діяльності професійних об'єднань соціальних працівників в Україні як середовища для здійснення ефективного їх післядипломного професійного навчання.

Обґрунтування необхідності активного використання діяльності професійних об'єднань соціальних працівників України з метою розширення можливостей їх професійного зростання. Формулювання рекомендацій на основі прогресивного досвіду США та країн Західної Європи щодо удосконалення діяльності відповідних об'єднань із метою професійного розвитку соціальних працівників. Актуалізація освітньої політики на рівні держави стосовно діяльності професійних об'єднань соціальних працівників України; оптимізація організаційної структури та системи управління професійних асоціацій; удосконалення напряму діяльності асоціацій, спрямованого на професійний розвиток соціальних працівників; удосконалення змісту та урізноманітнення форм професійного навчання соціальних працівників в асоціаціях та за їх сприяння; підвищення мотивації соціальних працівників до активної участі в діяльності асоціацій.

III. Контрольно-узагальнюючий блок

1. Перелік питань для самостійної роботи.
2. Пояснення щодо виконання творчого проєкту.

ТВОРЧИЙ ПРОЄКТ

Творчий проєкт спрямований на вирішення актуальних проблем організації та реалізації професійного навчання кураторів академічних груп освітньому просторі України. Проєкт розвиває вміння куратора критично оцінювати власний рівень професійної кваліфікації та її вплив на процес соціалізації студентів, досягнення поставленої мети, відповідальність і готовність до власного неперервного професійного зростання та сприяння професійному розвитку колег.

Творчий проєкт є процесом спеціального професійного навчання слухачів курсу, що передбачає проходження ними певних форм професійного вдосконалення та організацію форм післядипломного професійного навчання кураторів-початківців.

Творчий проєкт полягає у створенні слухачем портфоліо післядипломного професійного навчання або педагогічного щоденника. У них має бути описано досвід куратора академічної групи, отриманий у результаті проходження форми післядипломного професійного навчання за місцем роботи або стажування.

Для орієнтовного прикладу пропонуємо наступні форми та складові портфоліо післядипломного навчання. По-перше, *педагогічне спостереження* як основна форма емпіричного пізнання, що уможливорює отримання вхідної інформації для подальших теоретичних напрацювань та перевірки їх у процесі практичної професійної діяльності. Для нашого дослідження цінним є аналіз та розуміння *наукового* спостереження, що характеризується розвиненою і вдосконаленою формою пасивного чуттєвого пізнання дійсності. При цьому відбувається наукове, точне і об'єктивне спостереження і реєстрація характерних ознак різноманітних предметів і явищ.

Вважається, що в науці дослідницьке спостереження є одним з найуніверсальніших інструментів здійснення досліджень.

Об'єктами спостереження у контексті нашого дослідження можуть бути дії кураторів та студентів академічних груп в навчально-виховному процесі, зміна поведінки студентів, дії викладача, методи навчання і виховання та інші педагогічні явища.

Спостереження в педагогічних дослідженнях виконує наступні *дві основні функції*:

1) забезпечити теоретичне дослідження емпіричною інформацією;

2) перевірити адекватність та істинність теорії в практиці.

Більшість науковців класифікують педагогічні спостереження відповідно до характерних ознак [26].

За частотою проведення спостереження поділяються на постійні, повторні й одноразові. *Постійним* спостереженням охоплюють, наприклад, аудиторні заняття за яким-небудь предметом безупинно протягом певного часу; *повторним* – через визначені проміжки часу (наприклад, через тиждень), при *одноразовому* ж спостереженні реєструється бачене лише на одному занятті. Останнє застосовується рідко і переважно для констатації якого-небудь положення.

За обсягом охоплення об'єкта розрізняють суцільні і несуцільні (чи часткові) спостереження. У першому випадку спостерігаються всі досліджувані об'єкти, у другому – частина з них. *Несуцільні спостереження* поділяють ще на ряд груп. При *монографічному* спостереженні досліджується діяльність лише одного елемента, що стосується об'єкта спостереження, і на основі цього робиться висновок про діяльність всього об'єкта. У *порівняльно-монографічному* спостереженні з об'єкта спостереження виділяють два або декілька різних, у більшості випадків два крайніх елементи, і в результаті спостереження за ними робиться узагальнення про об'єкт у цілому. При *спостереженні основного масиву* досліджується основний склад об'єкта, а та частина, що має другорядне (побічне) значення, виключається. Спостереженням повинне бути охоплено не менш 80% обстежуваних. Цей вид

спостережень застосовують в тому випадку, коли в студентському колективі присутні студенти, що помітно відрізняються від інших за своїми здібностями. *Вибірковим (вузкоспеціальним)* спостереженням охоплюється лише порівняно мала, але репрезентативна головна частина досліджуваного об'єкта. У дослідницькій діяльності іноді виникає необхідність ізольованого розгляду конкретного педагогічного факту, щоб з'ясувавши його походження, вже потім перейти до вивчення його зв'язків і залежностей. Для цього з загального комплексу за допомогою різноманітних методів відбирається так званий видобутий комплекс. Чим однорідніший загальний комплекс, тим меншим може бути той, що виокремлюється. Відбір останнього відбувається шляхом математичних обчислень, що ґрунтуються на теорії імовірності.

За способом одержання відомостей спостереження можна поділити на безпосередні і непрямі, відкриті і приховані. При *безпосередньому, чи прямому* спостереженні, дослідник реєструє безпосередньо побачені під час спостереження факти. Це означає, що під час безпосереднього спостереження між об'єктом і його дослідником мають місце прямі зв'язки. *Непрямим, чи опосередкованим*, характеризують спостереження, коли безпосередньо спостерігається не сам предмет чи процес, а його результат. *Відкритим* називають таке спостереження, що відбувається в умовах усвідомлення керівником і учасниками навчально-виховного процесу присутності стороннього спостерігача. Звісно, що присутність сторонньої людини впливає на педагогічну ситуацію, вона зазнає певних змін, порівняно із звичною ситуацією. Тому для нормалізації обстановки в середовищі досліджуваних у присутності спостерігача, потрібний етап звикання. Не менш важливим в даному разі є почуття такту поведінки спостерігача, вибір ним правильної позиції для спостереження. *Приховане* спостереження відбувається в умовах, коли досліджувані не відчують підконтрольності, тому воно дає більш справжню картину досліджуваного процесу. Цей вид спостереження дещо суперечливий, але разом з тим корисний,

він дозволяє спостерігати неспотворений через присутність сторонньої людини педагогічний процес. Забезпечити приховане спостереження стає можливим завдяки наявності сучасних технічних засобів.

Залежно від того, чи приводить спостереження стороння людина чи та, яка бере участь у навчальному процесі, розрізняють зовнішні (об'єктивні спостереження) і самоспостереження. Залежно від умов спостереження дослідник може займати у ньому дві різні позиції:

1) дослідник-свідок (особа нейтральна), що здійснює зовнішні спостереження;

2) дослідник-керівник педагогічного процесу (тобто спостереження здійснює сам викладач. В даному випадку спостереження носить характер самоспостереження [26].

Вагомим елементом написання портфоліо у контексті нашого дослідження є розуміння змісту наставництва у висококваліфікованого колеги. Такий вид стажування має конструктивно-позитивний результат, враховуючи можливості для куратора-стажиста у перейнятті цінних зразків моделювання поведінки, варіантів побудови соціально-виховних механізмів впливу на процес оптимізації соціалізації студентської молоді.

Примітним для досягнення поставлених соціалізаційних завдань є організація та проведення майстер-класів щодо вдосконалення професійної майстерності організації виховної роботи кураторів академічних груп. Прикладом такого методу соціально-виховної роботи пропонуємо майстер-клас *«Формування креативно-виховного середовища для розвитку соціалізаційних вмінь студентів»*. Структурними компонентами наведеного майстер-класу можуть бути вправи на вибір: «Знайомство», «Композиція» (поділ груп за кольорами, пропонуваними куратором), «Активізація креативного мислення» (міні-вправи щодо створення асоціацій до загальних слів, створення вільного простору для продовження речення тощо). На завершення майстер-класу необхідною умовою досягнення позитивного результату є групове обговорення вражень, почуттів, емоцій, які виникли

під час та після проведення даного методу формування та розвитку соціалізаційних вмінь.

Невід'ємною складовою післядипломного професійного навчання кураторів академічних груп є участь у семінарах, у роботі наукових, науково-практичних конференцій, у роботі професійного об'єднання тощо.

У портфолію чи щоденнику слухача має бути продемонстровано використання результатів його професійного навчання у власній соціально-педагогічній діяльності та їх вплив на процес вдосконалення соціалізації студентів.

Узагальнюючи вищевикладене, можемо стверджувати, що процес соціалізації студентської молоді у сучасних умовах здобуття вищої освіти потребує науково-практичного втручання з боку учасників навчально-виховного процесу.

На основі осмислення концептуальних засад соціалізації студентської молоді в сучасних умовах на методологічному, теоретичному і практичному рівнях обґрунтовано доцільність організації післядипломного навчання кураторів академічних груп підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти.

Висновки

Науковий пошук, представлений у розділі, дозволяє зробити висновки узагальнюючого характеру:

1. На основі узагальнення аналізу наукових напрацювань дослідників розкрито суть соціалізації, як процесу розширення системи соціальних зв'язків та відносин особистості, поступове оволодіння нею соціальним досвідом, засвоєння цінностей та норм суспільства і формування соціально значущих якостей особистості.

2. Актуальність даного питання продиктована тенденцією до зниження цінності та рівня вищої освіти, труднощами, з якими стикаються сучасні студенти.

3. З'ясовано, що різноманітні аспекти вивчення соціалізації базуються на аналізі взаємодії особистості та

суспільства, що здійснюється за допомогою різних факторів і форм цього процесу.

4. Здійснено авторське визначення поняття «соціалізація студентської молоді» як багатогранного і складного процесу, пов'язаного з оволодінням особистістю знаннями, суспільним досвідом, формуванням загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій, засвоєнням норм, принципів і правил людського співжиття, актуалізацією особистісного життєвого і професійного самовизначення, що сприяє формуванню власної соціальної позиції й передбачає успішну інтеграцію в соціальне середовище та реалізацію себе як активного творчого суб'єкта соціальної дійсності.

5. Підтверджено, що оптимізація процесу соціалізації сучасної студентської молоді передбачає створення спеціально організованого соціально-педагогічного середовища й цілеспрямованого впливу з метою забезпечення оптимальних соціально-педагогічних умов для пізнання й осмислення молодою людиною соціально-економічно-екологічних явищ, культурних і духовних надбань людства, формування пріоритету загальноцивілізаційних цінностей, засвоєння та реалізації діяльнісно-поведінкового аспекту, що передбачає дотримання норм і правил співжиття, і діяльність, спрямовану на осмислене життєве і професійне самовизначення та реалізацію окреслених планів і програм особистісної самореалізації, підготовку до самостійного життя.

6. Розроблено Програму освітньої діяльності підвищення фахової кваліфікації кураторів академічних груп підготовки фахівців соціальної сфери у закладах вищої освіти за дистанційною програмою навчання.

7. Подальша розробка проблем, пов'язаних із досліджуваною темою, повинна йти по шляху створення системи методів, форм та засобів оптимізації процесу соціалізації сучасної студентської молоді в умовах здобуття вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск: Университетское, 1990. 560 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
3. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М. Медиум, 1995. 323 с.
4. Бочарова В. Личность-семья-община становятся центром системы социальных служб. 1992. № 1. С. 3–9.
5. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.). Київ. «Перун». 2005. 1728 с.
6. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи. Київ., 2000. 372 с.
7. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория. Москва. Социс, 2003. №1. С. 109–115.
8. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Москва. 1976. 350 с.
9. Кон И. С. Социология личности. Москва. Политиздат, 1967. 383 с.
10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ. Рад. шк., 1989. 608 с.
11. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти. 2008. 1040 с.
12. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Київ, 2006. 447 с.
13. Лукашевич М. Л. Соціалізація. Виховні механізми і технології. Київ. 1998. 118 с.
14. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. СПб: Евразия, 1999. 478 с.
15. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М. 1997. 365 с.
16. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики. Москва. Деловая книга, 2001. 414 с.

17. Мухина В. С. Возрастная психология. Москва. Академия, 1997. 432 с.
18. Овчарова Р. В. Социально-педагогическая запущенность у детей. Москва, 2000. 248 с.
19. Осипова Г. В. Энциклопедический социологический словарь. Москва. 1995. 1024 с.
20. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Санкт-Петербург, 1967. 231 с.
21. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический Проект, 2000. 880 с.
22. Петровский А. В. Индивид и его потребность быть личностью. *Вопросы философии*. 1982. № 3. С. 15–17.
23. Роджерс К. Школьная энциклопедия: Естественные науки. Москва, Росмэн, 2001. 447 с.
24. Семен Гончаренко. Український педагогічний словник. Київ, Либідь. 1997.
25. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. Москва. Феникс, 1994. 688 с.
26. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження. Київ. 2013. 440 с.
27. Чернета С. Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київ, 2005. 217 с.
28. Шакурова В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва. Издательский центр «Академия». 2008. 272 с.
29. Lundberg G. A. et al. *Sociology*. N.Y., 2006. 274 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Світлана Козаченко

У розділі розкрито особливості змісту та складових ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників та її місце в структурі готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників. Висвітлено підходи, методологічні та організаційні принципи діяльності з формування ціннісно-сміслової компетентності. Обґрунтовано педагогічні умови формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників. Представлено методичний інструментарій формування ціннісно-сміслової компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

2.1. Методологічні основи формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери

Стратегічні напрямки інноваційного розвитку освіти в сучасних умовах насамперед фокусуються на питаннях гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу, упровадження особистісно орієнтованого та компетентісного підходів. Одним із пріоритетних завдань вищої школи є постійне вдосконалення фахової підготовки кадрів соціально-поведінкового напрямку. Для вирішення складних завдань соціальної політики важливе значення має особистість фахівця соціальної сфери та професійна спрямованість його діяльності, яка передбачає піклування про соціальний захист, підтримку та допомогу людині. Для цього особистість майбутнього соціального працівника треба сформувати. Саме тому одним із важливих завдань гуманітарної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи є формування їхньої ціннісно-сміслової

компетентності. Для професійної діяльності ця компетентність є вкрай важливою, адже є однією зі складових професійної компетентності фахівців кожної галузі та ключовою для студентів ЗВО і тісно пов'язана з формуванням особистості соціального працівника.

Наукові дослідження свідчать, що ціннісно-сміслова компетентність передбачає наявність ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця, його здатність бачити і розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення. Ця компетентність передбачає вміння формулювати власні ціннісні орієнтири щодо майбутньої професії і сфери діяльності; володіння способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; уміння приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії і вчинки на основі вибраних цільових і смислових установок, а також забезпечує механізм самовизначення майбутнього фахівця в ситуаціях навчальної та іншої діяльності, від неї залежить індивідуальна освітня траєкторія студента і програма його життєдіяльності загалом. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дає можливість визначати ***ціннісно-сміслову компетентність майбутніх соціальних працівників як професійно важливу властивість, що охоплює теоретичні знання про сутність цінностей професійної діяльності, уміння дотримуватись їх у своїй роботі, а також значущі особистісні якості та досвід, що зумовлюють готовність діяти на основі відповідних цінностей професійної діяльності.***

Виняткові можливості для формування ціннісно-сміислової компетентності під час професійної підготовки студентів у ЗВО мають навчальні дисципліни гуманітарного спрямування. Вони, не зважаючи на загальне скорочення аудиторних годин, залишаються джерелом передачі, наслідування ціннісних орієнтацій суспільства, традицій, норм та ідеалів, формують світогляд і свідомість студентів, у яких період навчання співпадає з інтенсивним розвитком особистості, самореалізацією, розвитком самосвідомості тощо.

Проблема формування ціннісно-сислової компетентності майбутнього фахівця була предметом уваги вітчизняних і зарубіжних учених. Оскільки формування ціннісно-сислової компетентності є досить складним і неоднозначним процесом, то щодо бачення його склалися різні погляди та підходи. Серед найбільш продуктивних слід назвати аксіологічний, діяльнісний, особистісно зорінтований і, з огляду на специфіку нашого дослідження, компетентнісний.

Аксіологічний напрямок гуманітаризації педагогічного процесу розробляли Б. Гершунський, А. Кир'якова, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін. На сьогодні окремі аспекти впровадження ціннісного підходу до підготовки майбутніх фахівців досліджують Н. Асташова, В. Бездухов та ін.

Загалом *аксіологічний підхід* орієнтується на зв'язок навчальних дисциплін і цінностей. Відповідно до цього підходу, особистісні цінності є соціально-психологічними новотворами, у яких відображається мета, мотиви, ідеали, установки й інші характеристики світогляду майбутніх учителів. Зміст навчальних дисциплін при цьому в аксіологічному аспекті майбутні соціальні працівники повинні засвоїти як ієрархію цінностей: цінність предмета – цінність знання – цінність процесу пізнання як творчості – цінність людського спілкування – самоцінність самої людини. В іншому варіанті це може виглядати так: цінність знання – цінність задоволення прагматичних потреб – цінності, пов'язані із самоствердженням у соціальному середовищі – цінності, що допомагають самореалізуватися [30]. Аксіологічний підхід визначає основний напрямок роботи з формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх учителів.

Важливе значення для формування ціннісно-сислової компетентності має також *діяльнісний підхід* (Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.). Діяльнісний характер підготовки майбутніх фахівців є однією з умов формування їхнього ціннісно-значеннєвого ставлення до своєї діяльності. Йдеться про те, що студенти повинні діяти відповідно до сформованої системи знань, уявлень про зміст

професійної діяльності, осмислювати своє ставлення до діяльності в соціальній сфері, до людей, з якими вони працюють, до навколишньої дійсності. З іншої сторони, для того щоб майбутні соціальні працівники могли робити оцінки проблеми (явища, ситуації), мали можливість знаходити та вибирати шляхи оптимального її рішення, їх потрібно залучати в орієнтаційно-практичну діяльність, де якнайповніше і може виявитися їхня ціннісно-сміслова компетентність.

Окрім цього, для роботи з формування ціннісно-сміслові компетентності важливе значення має *особистісно орієнтований підхід*. Цей підхід (І. Бех, Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Серіков, В. Сухомлинський та ін.) орієнтовано на створення умов для цілісного прояву, розвитку, самореалізації суб'єктів освітнього процесу.

Як зазначає І. Бех, особистісно орієнтоване навчання має на меті формування і розвиток у дитини особистісних цінностей, тому що лише вони завдяки своїм сутнісним показникам можуть виконувати функцію вищого критерію для орієнтації людини в світі й опори для особистісного самовизначення [5, с. 6].

За особистісно орієнтованого навчання основою є інваріантне особистісно формувальне ставлення, увага до особистісного смислу різних елементів змісту освіти, зокрема інформації, способу або виду діяльності, фрагмента досвіду спілкування чи цінності.

У цьому випадку, як зазначає В. Серіков, особистісно орієнтоване навчання передбачає розвиток у молодих людей особистісних функцій, становлення яких забезпечить максимальну реалізацію їхніх можливостей, усвідомлений і відповідальний вибір цінностей і пріоритетів у різноманітних життєвих ситуаціях [30]. Особистісними функціями, за В. Серіковим, є не спеціальні, характерологічні якості особистості, а ті вияви людини, які й визначають феномен «бути особистістю». Особистісно орієнтований підхід допомагає на основі взаємозв'язку навчальної діяльності з досвідом майбутніх фахівців, практично значимим для них, актуалізувати їхні особистісні функції, розвивати ціннісно-

сміслове ставлення до професійної діяльності та власне ціннісно-сміслову компетентність.

Загалом особистісно орієнтований підхід до навчання передбачає розвиток особистості студентів, визнання їхнього суб'єктивного досвіду як самобутності й самоцінності; організацію педагогічних впливів з максимальною опорою на цей досвід, постійне узгодження під час навчання двох видів досвіду – суспільного й індивідуального.

Окрім цього, важливе значення має *контекстуальний підхід*. Йдеться про те, що знання про цінності повинні набути для молодої людини особистісного значення. Однією з характеристик особистісного знання є його контекстуальність, тобто включеність у сферу певної діяльності й відносин людини. Щодо цього С. Рубінштейн писав, що усвідомлювана людиною або пережита залежність від того, чого вона потребує або в чому зацікавлена, що є для неї потребою, інтересом, породжує спрямованість на відповідний предмет [29]. Особистісний характер знання, «усвідомлення знання» свідчить про те, який зміст мають знання для професійного становлення майбутніх соціальних працівників.

На думку А. Вербицького, у сучасній освіті особистісний зміст активності студента «... полягає не в засвоєнні знакових систем, а у формуванні через їхнє посередництво цілісної структури майбутньої професійної діяльності» [10, с. 28]. Контекст життя й діяльності, контекст професійного майбутнього, заданий за допомогою відповідної дидактичної й психологічної «техніки», наповнюють навчально-пізнавальну діяльність студентів особистісним змістом, визначають рівень їхньої активності, міру включеності в процеси пізнання й перетворення дійсності [10, с. 40].

У свою чергу, *компетентнісний підхід* став поширеним у вітчизняній освіті з 90-х років ХХ ст. Компетентнісний підхід акцентує велику увагу на результати освіти. Сьогодні поняттям «компетентнісний підхід» окреслюють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Більшість вітчизняних і зарубіжних вчених називають його одним із

найважливіших у професійній освіті. Активно його розробляють Н. Бібік, Е. Зеєр, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, А. Хуторської та ін. Щодо ціннісно-сислової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери цей підхід визначає необхідність чіткого визначення необхідних результатів освітнього процесу, тих умінь і навичок, які необхідно сформувати у майбутніх соціальних працівників у ціннісному аспекті як складових їхньої готовності до професійної діяльності.

Загалом можна стверджувати, що підходом, який визначає стратегію діяльності з формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників, є ціннісний підхід, а підходами, що визначають тактику діяльності, є діяльнісний, особистісно орієнтований, контекстний і компетентнісний підходи.

Дослідники також звертають увагу на те, як формуються цінності. Одним із важливих шляхів формування цінностей вчені називають процес *інтеріоризації*. М. Титма виокремлює у формуванні ціннісних орієнтацій, з одного боку, «вербальне» засвоєння готових ціннісних стереотипів соціального середовища, а з іншого – перевірку й перетворення засвоєних ціннісних орієнтацій у діяльності тієї чи іншої особистості [36]. Тому спочатку цінності мають вигляд емоційних наслідків їхнього поведінкового порушення або, навпаки, утвердження (перші – це почуття провини й гордості), а потім вони набувають форми «відомих» мотивів, далі мотивів смислотворчих і дієвих.

У гуманістичній парадигмі освіти інтеріоризацію цінностей використовують як один із способів виховання. Разом з тим ще одним шляхом формування цінностей, а отже способом виховання називають *суб'єктивізацію* суспільних цінностей.

В аспекті процесу виховання механізм суб'єктивізації суспільних цінностей, на думку В. Андрєєва, можна вибудувати так: 1) педагогічне стимулювання інтересу, показ особистісної й соціальної значущості справжніх національних і загальнолюдських, духовних та матеріальних цінностей;

2) педагогічне інструментування, залучення молодої людини в різні види діяльності й спілкування, де б вона усвідомила, відчула потреби в досягненні, опануванні зазначених цінностей; 3) виховання, що на окремих етапах переходило б у самовиховання, де критерієм життєдіяльності молодої людини стали б справжні цінності [2, с. 48].

За міркуваннями А. Кир'якової, процес орієнтації студентів на цінності складається з кількох етапів:

перший етап – присвоєння цінностей суспільства. Ця фаза забезпечує створення ціннісного «образу світу»;

другий етап – перетворення особистості на основі присвоєння цінностей. Ця фаза забезпечує освоєння образу «Я»;

третій етап – прогнозування, цілепокладання, проектування. На цьому етапі людина визначає свою життєву перспективу [16].

Процес формування цінностей у молоді залежить і від того, яким бачить молода людина смисл свого навчання. А. Маркова смислом навчання називає «внутрішнє упереджене ставлення до навчання, «прикладання» людиною навчання до себе, до свого досвіду й до свого життя» [19, с. 10]. Людина може зрозуміти смисл навчання, його особистісну значущість не «автоматично» під час засвоєння знань. Щоб знання виховували, писав О. Леонтьєв, потрібно виховати ставлення до самих знань. Це означає, що бажано під час навчання сформуванати в студентів активне внутрішнє ставлення до знань загалом та аксіологічних зокрема, до способів їхнього здобуття. У цьому випадку засвоєння нових знань і способів роботи сприятиме особистісному розвитку студентів – майбутніх соціальних працівників [18].

Психологи О. Леонтьєв [18], А. Маркова [19], Н. Тализіна [35] та ін. підкреслюють, що за наявності смислу навчання в студентів зростає успішність їхньої навчальної діяльності (як її результат – обсяг і якість знань, способи, прийоми здобуття знань). Студенти при цьому легше засвоюють навчальний матеріал, краще його запам'ятовують, у них зростає працездатність. У цьому випадку від смислу навчання

залежить спрямованість особистості, тобто мотиви навчання. Учені зазначають, що одна і та сама «навчальна діяльність може мати для різних людей різний смисл. Це й визначає їхню мотивацію навчання. Схожа поведінка студента під час навчання може бути викликана різними мотивами й, отже, мати різну значущість для нього. Наприклад, студент може вирішувати завдання для того, щоб одержати гарну оцінку й схвалення батьків, в іншому – для того, щоб заслужити авторитет серед одногрупників, у третьому випадку його цікавить зміст самого предмета, у четвертому він бачить шлях від вивчення цього предмета до майбутньої професії, у п'ятому діє поєднання декількох спонукань. У всіх цих випадках дія одна і та сама, і мета скрізь одна і та сама, а мотиви різні. Виявлення мотивації навчання й змісту його для студента, як зазначає А. Маркова, у кожному конкретному випадку відіграє вирішальну роль при визначенні викладачем заходів виховного впливу [19, с. 8].

Про особистісну значущість навчання пише і К. Роджерс. Дослідник зазначає, що люди готові вчитися, якщо їхні інтереси збігаються з цінностями, переданими через навчання. Повноцінний процес навчання передбачає свідоме включення людини до сприйняття нового досвіду, готовність самому змінюватися із зміною навколишнього середовища. У своїх дослідженнях вчений відстоює думку про важливість ціннісного підходу – будь-яке навчання повинно опиратися на ціннісні орієнтації молодих людей [28].

Ці положення свідчать про важливість мотиваційної складової формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників. Разом з тим згаданий психолог звертає увагу на важливість відповідної емоційної атмосфери. Створення емоційних сплесків, що стимулюють плідну діяльність учасників навчального процесу, на думку вченого, сприяє підвищенню самооцінки молодшої людини, розкриттю її творчого потенціалу, показує неперевершену ціннісність особистості людини. К. Роджерс підкреслює необхідність підтримки сприятливої психологічної атмосфери, що мотивує особистісні смисли спудеїв. Він пропонує

ефективні методики, які можуть допомогти, на його думку, побудувати навчання на аксіологічних позиціях. Це насамперед шлях відкриттів, вибору способів навчальної діяльності в умовах вільної, невимушеної організації навчання, спільного прийняття рішення з викладачем, групові тренінги, імітація реальних життєвих ситуацій тощо. В навчальній аудиторії мають панувати емпатія, щирість, позитивне ставлення присутніх один до одного. Саме ці умови, на думку вченого, допомагають формувати гуманістичні цінності [28, с. 37-38].

Педагог П. Фрейре важливим засобом долучення до цінностей називає діалог. На його думку, власне існування в людському сенсі якраз і означає називати світ та змінювати його. Учений вважає, що, саме промовляючи слова, люди називають світ, трансформують його. Людське існування не можливе в мовчанні, однак ніхто не може сказати правдивого, справжнього слова сам один. У цьому контексті діалог є способом, за допомогою якого люди досягають значення як особистості. Дослідник розглядає діалог як екзистенційну необхідність і спосіб забезпечення рівності. Він вважає, що ніхто не може вимовити правдивого слова для іншого директивним чином, адже цим самим він позбавить інших їхнього власного слова: діалог не може відбутися між тими, хто хоче назвати світ, і тими, хто цього не прагне, тобто між тими, хто заперечує право інших промовити власне слово, і тими, чиє право промовити слово заперечується [37, с. 70].

П. Фрейре також вважає, що діалог має вселяти у людину надію. Безнадія – це форма мовчання, заперечення світу й втечі від нього. Без надії, зазначає П. Фрейре, діалог не може відбутися. Якщо люди нічого не будуть очікувати від своїх зусиль, то їхнє змагання буде порожнім і стерильним, а то навіть бюрократичним і нудним. Мислитель робить висновок, що без діалогу немає спілкування, а без спілкування не може бути справжньої освіти [37, с. 73-74].

Ці позиції вчених мають важливе значення при визначенні основних напрямків роботи з формування ціннісно-сміислової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Для розробки методичних настанов щодо формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери є необхідним виокремлення складових даного феномену. Представники компетентнісного підходу Н. Брюханова, Е. Зеєр, О. Пошетун [9; 14; 25] визначають компетентність як інтегративне утворення, що складається з мотиваційного (сформованість внутрішньої мотивації особистості, яка залежить від можливостей людини та її потреб), когнітивного (знання про об'єкти науки й дійсності, а також уявлення про світ, побудоване на соціально-культурному досвіді особистості) та діяльнісного (стосується сфери діяльності, опанування людиною стандартних дій і способів творчої діяльності, а також рівня досвіду практичної діяльності в конкретній сфері) компонентів.

Дослідник А. Хуторської вважає, що компетентність як особистісна якість (сукупність якостей) людини містить її особистісне ставлення до неї та предмета діяльності, а також мінімальний досвід діяльності в певній сфері. Учений підкреслює, що поняття компетентності охоплює не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Це означає, що компетентність завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини. Цих якостей може бути багато: від значеннєвих і світоглядних (навіщо мені необхідна ця компетентність) до рефлексивно-оцінних (наскільки успішно я застосовую цю компетентність) [39].

Доповнюючи наведені приклади твердженнями К. Абульханової-Славської [26], Л. Орбан-Лембрик [23], В. Шадрікова [40], Н. Кузьміної [17] про те, що ціннісно-сислова компетентність майбутніх фахівців є складовою їхньої готовності до професійної діяльності, єдністю теоретичної й практичної готовності до неї, надамо компонентам ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників конкретного виокремлення:

усвідомлення своїх потреб, цілей і завдань для вирішення тих чи інших потреб, а також осмислення своїх ставлень, чітко

стосується спрямованості особистості майбутнього соціального працівника, тобто особистісної сфери;

розуміння та визначення найбільш імовірних способів вирішення завдання можна позначити як змістовний компонент;

мобілізацію сил відповідно до умов й завдань – як операційний компонент;

прогнозування своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів та оцінку співвідношення своїх можливостей, у тому числі рівня домагань, – як оцінний компонент.

Що стосується першої – *особистісної – складової*, ми враховуємо, що спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу й самої себе, смислову єдність поведінки й діяльності, забезпечує стійкість особистості, допомагає протистояти небажаним впливам, є основою саморозвитку й професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки як своїх цілей і поведінки, так і клієнтів [33, с. 89-92].

Фахова спрямованість – це мотивація до професії соціального працівника, те головне, в чому виявляється її сутність. Спрямованість особистості фахівця виявляється в усій його професійній життєдіяльності й в окремих робочих ситуаціях, визначає його сприйняття й логіку поведінки. Професійна спрямованість визначає сутність соціальної роботи й спілкування фахівця соціальної сфери: заради чого він працює, які ставить завдання й цілі перед собою, які вибирає способи й засоби досягнення цілей і вирішення завдань.

У цьому контексті важливо визначити, які мотиви повинні бути у спеціаліста, які цілі може ставити перед собою соціальний працівник і які цінності він повинен відстоювати. Щодо цього важливими є позиції кількох дослідників. Зокрема представник гуманістичної школи Е. Фромм поділяє людей за такою спрямованістю: на тих, у кого головна мета життя – «бути» (тобто стати значущою, неповторною особистістю), і тих, які в основному прагнуть до того, щоб «мати». На думку вченого, люди, які живуть, керуючись принципом «мати»,

обов'язково хочуть щось дістати від будь-якого спілкування: цікаву роботу, певні знання, грошову винагороду тощо. У взаємодії з іншими, у спілкуванні вони видаються цікавими і приваблюють до себе, але це часто лише результат програвання обраної ролі, прихованого бажання маніпулювати іншими. Повною протилежністю таким людям є ті, які керуються в житті принципом «бути». Їх мало турбує те, що вони можуть щось втратити. Такі люди у взаємодії – не суперники, а партнери, бо намагаються отримати від спілкування з іншими ще й радість, а не лише перемогу будь-якою ціною [38].

Зміст процесу формування ціннісної спрямованості майбутнього соціального працівника потрібно розглядати в особливому методологічному ракурсі – крізь призму категорій «мораль» і «моральність». До змісту ціннісної спрямованості соціального працівника варто зараховувати такі цінності життєдіяльності, як самореалізація, воля, інтерес, взаєморозуміння, співробітництво, сприяння, самостійність, а також цінності-чесноти, зокрема милосердя, справедливість, визнання домінантності іншої людини, терпимість, емпатію, співучасть. Саме ці цінності повинні освячувати моральний і ціннісний вибір фахівця соціальної сфери.

Е. Фромм зазначає, що віддавати набагато радісніше, ніж отримувати, оскільки давати – це в жодному разі не означає втратити щось, чимось пожертвувати. На думку вченого, «... при установці на володіння щастя полягає в досягненні переваги над іншими, у владі над ними і, в підсумку, у здатності завойовувати, грабувати, вбивати. При установці на буття щастя – це любов, турбота про інших, самопожертва» [38, с. 93].

Отже, особистісний компонент ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників – це насамперед спрямованість особистості, центрованість на Іншому, коли на першому місці – цінність людського духу й цінність життя взагалі, утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої об'єднуються всі інші пріоритети.

Ще однією важливою складовою ціннісно-сислової компетентності слід назвати *змістовий компонент*, що передбачає понятійне уявлення майбутніх соціальних

працівників про цінності людського життя та професійної діяльності. Щодо цього вчені (І. Бех, А. Кир'якова, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Серіков та ін.) довели, що цінністю й смыслом для особистості може бути лише те, про що є змістове уявлення.

Саме сукупність знань, які здобувають студенти в процесі навчальної діяльності, створює міцну основу для розвитку їхніх цінностей. Пізнавальний момент у цінності є досить суттєвим. Людина здійснює оцінку тих чи інших ідей, явищ і процесів на основі результатів пізнання. При цьому, як зазначають вчені, отримана інформація відображає вже не самі явища, не істину, а їхнє значення для людини. Саме тому для формування ціннісно-смыслової компетентності майбутніх соціальних працівників важливо створювати умови для пізнання студентами широкого спектра цінностей, в тому числі й при вивченні гуманітарних дисциплін.

Змістом цього компонента ціннісно-смыслової компетентності є знання про цінності професійної діяльності фахівця соціальної сфери, уявлення про вимоги до його особистості, розуміння значущості цінностей соціальної роботи для професійного становлення та подальшої професійної діяльності. Цей компонент охоплює також розуміння цінностей професійної діяльності з позиції значущості для професійного самовизначення особистості.

Отже, до змістової складової ціннісно-смыслової компетентності майбутніх соціальних працівників слід зарахувати їхні понятійні уявлення про неї як про важливу, значущу сторону професійної діяльності та людського життя, розуміння цих цінностей.

Окрім цього слід зазначити, що вести мову про ціннісно-смыслову компетентність майбутнього соціального працівника тільки за сформованістю змістового уявлення про цінності й смисли професійної діяльності не можна, оскільки молода людина, маючи інформацію про цінності професійної діяльності, може й не керуватися ними у своїй поведінці. З огляду на це, третім компонентом ціннісно-смыслової компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери ми

виокремили *поведінковий компонент*, що передбачає набір відповідних в аксіологічному аспекті умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності.

Різні дослідники вказують на різний компонентний склад професійних умінь. В аспекті формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери необхідно звернути увагу, насамперед, на перцептивні (від лат. *perceptio* – сприймання, пізнання) вміння. Ця група вмінь є найважливішою, оскільки свідчить про орієнтацію соціального працівника на допомогу особистості, що потрапила в непросту життєву ситуацію, зберегти почуття гідності та самостійно знайти вихід. Ці вміння визначають можливість проникнення фахівця в індивідуальність того, хто потребує соціальної підтримки, й розуміння його.

У цьому контексті, насамперед, слід згадати про вміння з повагою ставитись до думки клієнта, його особистості. Симпатія (від грец. *συμπάθεια* – співчуття) – схвальне позитивне емоційне ставлення до інших людей чи груп, яке виявляється в приязності, доброзичливості, захопленості, що сприяють спілкуванню, взаємоповазі та взаємодопомозі.

Важливою складовою поведінкового компонента ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників слід назвати й емпатичні вміння. Емпатія (від англ. *empathy* – співпереживання) – це особливий спосіб розуміння іншої людини, коли домінує емоційне сприйняття її внутрішнього світу. Емпатію трактують як здатність людини перенестися у суб'єктивний світ іншої особистості, сприйняти цей світ і пережити так, як вона сприймає та переживає його, ніби це світ власної особистості, але з розумінням та усвідомленням цієї умови «ніби». Формами емпатії є співпереживання та співчуття. Психологи пояснюють емпатичне розуміння як вміння ввійти в середину особистісного світу смислів іншої людини і побачити правильність свого розуміння [34, с. 490]. Як правило, чим вище здатність соціального працівника до співчуття, жалю, співпереживання, нарешті, до співтворчості, тим вище його професійно-творчі результати. Усі зазначені вміння чітко виявляються у спілкуванні.

Моральна культура спілкування передбачає співвіднесення, зіставлення почуттів, мислення, поведінки з вічними моральними цінностями: добра, морального обов'язку, відповідальності, справедливості, совісті, честі й гідності людини. Зазначені цінності як певні норми регулюють процес спілкування людей, бо саме під час цього виду взаємодії узгоджуються власні та суспільні інтереси.

При цьому людині часто доводиться робити вибір щодо орієнтації на справедливе ставлення до інших чи на врахування власних інтересів; на активність чи пасивність; на агресію чи альтруїзм; на любов до людей чи байдужість до них тощо. При виборі людина звертається або до прийнятих суспільством, або до особистих моральних цінностей. Фахівець соціальної сфери повинен сприймати гуманність як цінність і у взаєминах з людьми виходити з таких моральних цінностей, як добро, совість, повага, чесність, порядність, справедливість, любов тощо.

Важливим у професійній комунікації соціального працівника є безумовне прийняття клієнта як особистості, що означає визнання його права на власні почуття без ризику втратити повагу фахівця; це також уміння побачити іншу точку зору. Одна з найнагальніших людських потреб – щоб її зрозуміли, прийняли, визнали: людина хоче, щоб її зрозуміли і приймали у кожному стані, у кожному вияві, з визнанням усіх наявних переваг і поблажливостю до недоліків. З огляду на це, позиція, що враховує ці потреби, має бути домінантною у роботі соціального працівника.

Отже, поведінковий компонент ціннісно-сміслової компетентності майбутнього соціального працівника охоплює вміння фахівця налагоджувати взаємодію з клієнтами на основі таких професійних цінностей, як розуміння людей, визнання та прийняття їхньої особистості, справедливості та віра в їхні можливості.

Наступна складова ціннісно-сміслової компетентності майбутнього соціального працівника – *оцінний компонент*. Правомірність виокремлення цього компонента в структурі ціннісно-сміслової компетентності майбутніх фахівців

соціальної сфери обумовлено тим, що цінності й змісти є найбільш гнучкою формою регуляції поведінки й діяльності людини, і ґрунтуються насамперед на оцінці, саморегуляції й самоорганізації шляхом вільного вибору цінностей та тісно пов'язані з рефлексією.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – відображення, обернення назад) – це осмислення своїх дій і діяльність із самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини, усвідомлення того, як її сприймають інші. Це вже не просто знання про іншого, але й знання того, як інший розуміє адресанта, тобто своєрідний подвійний процес дзеркального відображення один одного.

Професійна рефлексія – це спрямованість свідомості соціального працівника на самого себе, урахування уявлень клієнтів про свою діяльність і уявлень клієнтів про те, як фахівець розуміє їхню ситуацію.

Найбільш важливим етапом у формуванні професійної оцінки та рефлексії є ЗВО. Саме в цей час студент активно співвідносить свої особистісні й професійні характеристики зі своїм уявленням про себе як про фахівця. Студенти також набувають досвіду смислотворення, реалізації ціннісного вибору, критичного сприйняття, творчих рішень, а також навичок саморегуляції. Саме у цей час їх важливо вчити правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, суспільства загалом, аналізувати ситуації, у якій перебуває людина, а також аналізувати власні можливості успішно виконувати вимоги; вчити планувати різні сфери діяльності відповідно до зовнішніх умов і внутрішніх можливостей; ставити вимоги самому собі, блокувати інші мотиви й зосереджуватися на виконанні вимог.

Загалом оцінний компонент ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників охоплює вміння особистості використовувати цінності й змісти для оцінки, саморегуляції й самоорганізації своєї поведінки й діяльності.

Отже, для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників, на думку

вчених, важливе значення має використання аксіологічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, контекстного та компетентнісного підходів. Серед основних механізмів формування цінностей, тобто присвоєння людиною суспільно значущих цінностей, нормативів і установок, учені називають інтеріоризацію та суб'єктивізацію.

Важливими для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників є педагогічне стимулювання інтересу, показ особистісної й соціальної значущості цінностей, а також педагогічне інструментування, залучення молодих людей в різні види діяльності, де б вони усвідомили, відчували потреби в досягненні, оволодінні необхідними цінностями. Окрім цього, зважаючи на те, що нормативна ціннісна регуляція утворюється у спеціально організованому спілкуванні, одним із важливих засобів долучення до цінностей вчені називають діалог.

Ціннісно-сислова компетентність є важливою складовою готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Вона охоплює вміння формулювати власні ціннісні орієнтири щодо майбутньої професії і сфери діяльності; володіти способами самовизначення в ситуаціях вибору на основі власних позицій; приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх наслідки, здійснювати дії і вчинки на основі вибраних цільових та смислових установок. Основними компонентами ціннісно-сислової компетентності майбутнього соціального працівника є особистісний, змістовий, поведінковий та оцінний.

2.2. Методичні рекомендації викладачам гуманітарних дисциплін щодо формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Методика формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає створення відповідних педагогічних умов в навчальному процесі. Для

визначення основних педагогічних умов формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників важливо з'ясувати особливості цієї роботи, у першу чергу щодо мети, сутності, передумов, а також підходів і принципів організації.

Напрямок і зміст цього процесу визначає мета. З урахуванням структури й змісту ціннісно-сислової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у сучасних умовах, а також напрямків інноваційних процесів у вищій школі пропонуємо такі цілі підготовки майбутніх соціальних працівників в аксіологічному плані:

формування аксіологічних знань;

формування наукового світогляду й потреби в постійному розвитку ціннісно-сислової компетентності, необхідних для вирішення завдань подальшої професійної діяльності.

При організації роботи з формування у майбутніх соціальних працівників ціннісно-сислової компетентності було взято до уваги, що ця робота повинна мати концептуальний характер, тобто опиратися на теоретичні підходи й принципи, які визначають основні ідеї підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в аксіологічному аспекті, а також враховувати чинники, що впливають на цей процес.

Серед таких чинників варто виокремити соціальні та педагогічні. Зокрема серед соціальних чинників можна виокремити суспільні цінності. Йдеться про те, які цінності переважають у суспільстві, які цінності є пріоритетними для більшості людей, як ці цінності виявляються у поведінці людей. Основними ретрансляторами цих цінностей є засоби масової інформації, тобто преса, телебачення тощо. Вони через повідомлення тієї чи іншої інформації впливають загалом на ціннісно-сислову сферу особистості, формуючи у свідомості молодого людини ті або інші ідеали й ціннісні орієнтації.

До соціальних чинників слід віднести родину, яка також дуже впливає на розуміння студентами цінностей життя та майбутньої професійної діяльності. На процес формування поглядів молодого людини на світ впливають також друзі й

однолітки, з якими студент проводить свій вільний час. Цей вплив може бути як позитивним, що стимулює позитивне ставлення до світу й майбутньої професійної діяльності, так і негативним, якщо відштовхує від неї.

Серед педагогічних чинників, що впливають на формування у студентів ставлення до світу, себе та майбутньої професійної діяльності, слід вказати на середовище навчального закладу. Молода людина приходить до ЗВО у досить важливий період свого особистісного становлення. Саме студентський вік має дуже важливе значення для формування ціннісних орієнтацій особистості. Це час, коли молода людина повинна прийти до життєвого самовизначення. У цей період зростає її здатність до рефлексії, соціальна активність, формуються уявлення про сенс життя та розуміння напрямків роботи з духовного зростання. Якраз середовище ЗВО у цей час є тим духовним простором, у якому відбувається взаємообмін духовними цінностями, і у зв'язку з цим він є значущою умовою становлення особистості студента як майбутнього фахівця.

У навчальному закладі для формування ціннісно-сислової орієнтації молодих людей найважливішу роль відіграє викладач. Йдеться про його компетентність, уміння налагоджувати й підтримувати відносини. Саме викладач, на відміну від інших спонтанно діючих чинників, може управляти навчальною діяльністю студентів, передавати їм соціально й особистісно значимі цінності. Взаємодія педагога й студентів як «зустріч» їхніх ціннісних устремлінь розгортається якраз в освітньому просторі навчального закладу. Викладач завдяки цілеспрямованій педагогічній діяльності упорядковує ціннісні смисли студентів, збагачує й наповнює їхню свідомість ціннісними смислами. Психолого-педагогічна ерудиція надає можливість педагогові вчасно зафіксувати небажані тенденції у відносинах, з'ясувати причини цього, вибрати найбільш оптимальні шляхи для їхнього усунення, відкоригувати свою поведінку, відрегулювати відносини студентів з колегами, один з одним, з батьками. Саме через систему відповідним чином організованих педагогічних впливів викладачі мають

великі можливості для формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників. Для цього важливе значення має розуміння викладачами сутності цього процесу, урахування можливих підходів, напрямків, принципів, форм, методів та засобів роботи.

Окрім чинників, що впливають на процес формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників, ми звернули увагу також на значення поняття «формування». У Новому тлумачному словнику української мови це поняття охарактеризовано так: 1) «надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо»; 2) «давати існування чому-небудь; створювати, надаючи якоїсь структури, організації, форми»; 3) «організовувати, створювати щонебудь, добирати» [21, с. 666].

Педагоги поняттям «формування» позначають процес розвитку й становлення особистості під впливом виховання, навчання, соціального середовища; а також цілеспрямований розвиток особистості або тих чи інших її сторін, якостей під впливом виховання й навчання. Педагогічний словник трактує формування, по-перше, як процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх чинників – соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних тощо [24, с. 169], а по-друге, як становлення, набуття сукупності стійких властивостей та якостей [24, с. 119].

З урахуванням цього формування ціннісно-сміслової компетентності у майбутніх соціальних працівників можна трактувати як науково обґрунтовану систему організації і стимулювання активної діяльності студентів, що передбачає впровадження таких педагогічних умов, які забезпечують розвиток усіх компонентів ціннісно-сміслової компетентності.

Далі для обґрунтування педагогічних умов формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників потрібно визначити загальні принципи й особливості роботи у цьому напрямку. Зокрема, ми взяли до уваги, що принципи як система вихідних теоретичних положень визначають вимоги щодо формування необхідного

педагогічного феномена. Принципи як керівні ідеї поведінки або діяльності в загальній дидактиці визначають конкретні рекомендації про шляхи досягнення цілей навчання, у нашому випадку – ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників.

Словник іншомовних слів визначає принцип (від лат. *principium* – начало, основа) як першопочаток, підставу, тобто те, що складає основу певної сукупності фактів або знань, теорії науки [32, с. 461]. Педагогічний принцип як педагогічна категорія є основним нормативним положенням, яке базується на пізнаній педагогічній закономірності й характеризує найбільш загальну стратегію вирішення певного класу педагогічних завдань (проблем). Знання принципів навчання надає можливість організувати навчальний процес, обґрунтовано визначити цілі й відібрати зміст навчального матеріалу, вибрати адекватні цілям форми й методи навчання.

Важливими на всіх етапах процесу формування ціннісно-сислової компетентності студентів є такі принципи: аксіологічності, контекстності, проблемності, діалогічності, позитивного емоційного тла. Зокрема, *принцип аксіологічності* орієнтує викладача на організацію пошуку студентами цінностей, які надають адекватну спрямованість діяльності соціального працівника. Цей принцип передбачає, що у будь-якій навчальній ситуації студент повинен бачити цінності, їх усвідомлювати й відкривати в них особистісний зміст. Це також означає відмову педагога від нав'язування тих чи інших установок і переконань. Одночасно цей принцип організує навчальну діяльність студентів таким чином, що стає можливим прилучення їх до цінностей, перехід їх у внутрішній план свідомості, тобто формування суб'єктивної ціннісної системи майбутніх соціальних працівників.

Принцип контекстності передбачає створення умов для поєднання навчальної й професійної діяльності. Сутність цього принципу полягає в тому, що навчальний процес наближається до майбутньої професійної діяльності через відтворення у формах і методах навчальної діяльності реальних професійних зв'язків і відносин, вирішення

конкретних професійних завдань. Відповідно до цього, становлення особистості майбутнього фахівця соціальної сфери безпосередньо пов'язано з освоєнням духовного багатства гуманітарних дисциплін, тобто всього того, що слугує продуктивному вирішенню професійних завдань в соціальній роботі.

Принцип проблемності полягає в тому, щоб викладач не просто передавав студентам готову інформацію, а створював умови для здобування знань у спільній діяльності. Це можливо, якщо перед студентами буде поставлено проблему, і вони під безпосереднім керівництвом викладача або самостійно досліджуватимуть шляхи й способи її вирішення. Дотримання принципу проблемності надає змогу вчити студентів мислити логічно, науково, діалектично, творчо, а також формувати інтерес до наукового знання.

Принцип діалогічності полягає в тому, що кожний студент не лише має право, але й повинен висловлювати свою точку зору, своє ставлення з усіх питань, що виникають на занятті. Саме у діалозі активізується мислення, оскільки в умовах суперечливих позицій, зіткнення точок зору учасників потрібно знайти необхідну альтернативу, важливу для всіх.

З огляду на те, що все значуще для людини стає таким через емоції, важливим для нас був також *принцип позитивного емоційного тла навчання*. Навчальний процес у сучасній вищій школі впливає в основному не так на почуття й уяву, як на пам'ять і мислення студентів. Ми вважаємо, що навчальна діяльність студентів повинна супроводжуватися позитивними емоційними переживаннями, приносити їм більше радості. Цього можна досягти, якщо на занятті забезпечувати такий психологічний мікроклімат, при якому можливими є взаєморозуміння між викладачем та студентами, і при якому буде менше психологічних бар'єрів, що ускладнюють сприйняття різних видів інформації.

Таким чином, схарактеризовані принципи становлять теоретико-методологічну основу роботи з розвитку ціннісно-сміслової компетентності у майбутніх соціальних працівників

та надають можливість безпосередньо визначити основні педагогічні умови, необхідні для цього.

Вчені одностайні щодо того, що формування ціннісних орієнтацій студентів важливо розпочинати з сформування в них уявлень про ті чи інші цінності, понять, поглядів, переконань, що передбачає цілеспрямований і систематичний вплив на їхню свідомість. Психологи та педагоги ведуть мову про такі етапи виховання: знання – поняття – переконання – потреби – якості – поведінка. В. Сухомлинський щодо цього писав, що ціннісні орієнтації вихованців залежать, насамперед, від сили їхніх переконань: «По суті, вироблення цієї орієнтації і є процес перетворення, переходу знань у переконання. Знання, розуміння суті моральних цінностей становлять фундамент, основу вироблення ідейних переконань» [34, с. 126]. У цьому випадку знання про цінності допомагають майбутньому соціальному працівнику порівнювати свої ціннісні орієнтири з професійними, соціально значущими та відповідно коректувати свою поведінку. Через поєднання інформативної сторони із спрямованістю, стимулом до дії знання перетворюються на переконання, стають керівництвом до дії, визначають мету і напрямок вчинків людини. Основою переконань є глибока і багатостороння оцінка особистістю відомих їй моральних норм, перевірка їх соціальною практикою, життєвим і професійним досвідом. Далі аксіологічні знання, які стали вже моральними переконаннями особистості, формують моральну потребу, рушійну силу активності людини. Коли у людини сформована потреба діяти відповідно до своїх ціннісних настанов, вона відповідно організовує всі свої вольові та емоційні якості, спрямовує зусилля на вирішення складних проблем саме з точки зору відповідних ціннісних смислів.

З огляду на позиції В. Андрєєва, О. Артемєвої, О. Власової та ін. першою ланкою у процесі формування ціннісно-сміислової компетентності майбутніх соціальних працівників слід вважати аксіологічні знання. Ці знання студенти здобувають у процесі навчання через ознайомлення із суттю цінностей, їх видами, функціонуванням у суспільстві та

роллю в житті особистості. На основі цього можна стверджувати, що однією з педагогічних умов формування ціннісно-сміслові компетентності майбутніх соціальних працівників є ***формування у них системи знань про цінності професійної діяльності.***

Аксіологічні знання виявляються в свідомості людини через поняття, судження, теорії тощо. Мислення в поняттях допомагає людині бачити сутність речей, розуміти закономірності та ціннісні відношення між ними. У педагогіці поняття трактують як одну з форм мислення, в якій відображаються загальні суттєві властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні відношення між ними у вигляді цілісної сукупності ознак. Поняття мають велике значення для формування світогляду особистості. Беручи до уваги сутність гуманітарного знання, зміст якого в понятійних формах передає уявлення людства про цінність і сенс життя, про шляхи і результати осмислення людиною себе, свого місця й призначення у світі, можемо стверджувати, що великі можливості для формування ціннісної компетентності майбутніх соціальних працівників мають такі навчальні дисципліни, як «Філософія», «Культурологія», «Етика та естетика».

Використання потенціалу змісту гуманітарних дисциплін дає можливість ознайомлювати студентів з основними аксіологічними поняттями й організувати роботу над вивченням аксіологічних понять у такій послідовності:

надання студентам основних знань про цінності – студенти повинні запам'ятовувати й відтворювати вивчений матеріал, аксіологічні факти і поняття (знати вживані аксіологічні терміни, конкретні факти, основні поняття, правила та принципи поведінки фахівця соціальної сфери);

забезпечення розуміння – показником здатності розуміти значення аксіологічних понять ми вважаємо перетворення (трансляцію) матеріалу з однієї форми вираження в іншу, «переклад» його з однієї «мови» на іншу (наприклад, зі словесної форми у схеми). Про те, що студенти розуміють необхідні категорії, свідчить те, що вони можуть їх

пояснювати, коротко викладати або ж висловлювати свою думку щодо подальшого розвитку явищ, подій, учинків чи передбачати їхні наслідки. Це формує вміння студентів приймати рішення в ситуації вибору, передбачати наслідки, що впливають із різних ситуацій;

застосування знань – студенти використовують вивчений матеріал у нових ситуаціях, зокрема обґрунтовують використання тих чи інших правил, понять, принципів, теорій у ситуаціях морального вибору, зокрема застосовують аксіологічні поняття й принципи в нових ситуаціях, демонструють моральне застосування методу або процедури;

аналіз – студенти вчать розбивати навчальний матеріал на складові, насамперед виокремлювати частини цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, а також робити припущення, визначати помилки в логіці міркувань, розмежовувати відмінності між фактами й наслідками, оцінювати значущість даних;

синтез – студенти вчать комбінувати елементи, щоб одержати нове ціле, тобто повідомлення (виступ, доповідь, рецензія), а також розробляти план дії у різних ситуаціях, пов'язаних із професійною сферою. Студенти пишуть рецензії на статті, пропонують план виходу зі складних ситуацій морального вибору, використовують знання зі сфери професійної етики щодо вирішення тієї або іншої проблеми;

оцінка – студенти оцінюють значення того чи іншого матеріалу гуманітарних дисциплін для конкретної мети, зокрема вони оцінюють логічну побудову матеріалу у вигляді письмового тексту, відповідність висновків наявним даним, оцінюють значущість того чи іншого результату щодо вирішення моральної дилеми.

Зазначений алгоритм формування аксіологічних понять допомагає досягти глибокого засвоєння студентами матеріалу.

Необхідність формування ціннісно-сміслової компетентності через надання студентам аксіологічних знань визначає і способи й умови навчання, тобто підбір відповідних методів, форм і засобів навчання. Методами розвитку ціннісно-сміслової компетентності студентів ми будемо

називати сукупність прийомів та операцій, що сприяють досягненню поставлених цілей щодо формування зазначеного особистісного феномену. З огляду на це, ще однією педагогічною умовою формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників є **раціональне поєднання пояснювально-репродуктивних, проблемних та інтерактивних методів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.**

Учені звертають увагу на важливість при формуванні ціннісних знань студентів використання методів, що передбачають значний обсяг самостійності, ініціативності суб'єктів навчання та їхню участь у спілкуванні. Ціннісна сфера, тобто зібрання абстрактних символів, активізується лише в момент вибору, вирішення тієї чи іншої проблеми. Причини осмислення можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми. Зовнішні – це об'єктивні, критичні обставини, коли виникає загроза втрати чогось значущого. Внутрішні причини – це результат саморозвитку, самоактуалізації, рефлексії, перехід на вищі ціннісно-сислові орієнтації.

Заслуговує уваги ідея М. Кагана [15] про два способи прилучення до цінностей, опредмечених у різних продуктах діяльності людей: по-перше, це комунікація як передача готової інформації за допомогою монологічних знакових систем (інформація іншого про те, які мої ціннісні орієнтації); по-друге, духовне спілкування як прилучення до цінностей на основі діалогу, рівноправного партнерства, кооперації, спільного вироблення інформації. У роботі з формування ціннісно-сислової компетентності студентів можна використовувати обидва способи, але перевагу віддавати все-таки другому.

Тому важливим видом роботи є *бесіди*, де можна використовувати елементи завдань, які передбачають набуття практичного морального досвіду. На таких бесідах студенти опановують теоретичні знання про основні ціннісні категорії, вчать аналізувати та оцінювати свої дії і вчинки, порівнювати власну поведінку із загальнолюдськими нормами. Формат бесіди дає можливість обговорювати зі студентами

складні питання сенсу життя і призначення людини у світі, розглядати суспільні цінності у контексті особистих потреб та інтересів. При цьому інтерактивна взаємодія унеможливує як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою.

Особливу увагу варто звертати на те, щоб навчальний матеріал мав практичну спрямованість. При цьому викладач має показувати студентам специфіку їхньої майбутньої професії, пояснювати, як отримані знання, уміння й навички потрібно використовувати в роботі з людьми, що потребують допомоги і захисту. Акцент на практичній діяльності допомагає у тому, щоб внутрішньо прийняті студентом цінності сприяли формуванню професійної позиції його як майбутнього соціального працівника. Аби спудеї набували практичних навичок за допомогою реальних прикладів із життя, рекомендуємо використовувати *метод аналізу конкретної ситуації*. Він передбачає опанування професійних знань не пасивним прослуховуванням інформації, а шляхом вирішення проблем, які містять дидактично обґрунтовані та відповідно підібрані ситуації. Презентується ситуативне завдання за допомогою слова, фільму чи прикладу. Подання цінності у вигляді завдання-колізії вимагає від студентів зіставлення цієї цінності з іншими цінностями, а імітація життєвої ситуації надає змогу апробувати цю цінність у дії й спілкуванні з іншими людьми. Контекст, аналогічний реальним життєвим ситуаціям, характерним для соціальної роботи, допоможе студентам здійснювати перехід від суб'єктивного досвіду до суб'єктного життєвого світу через розкриття особистісних смислів контексту, трансформацію смислів у спільній діяльності та діалозі.

Актуалізувати смисл цінності варто самим актом залучення студентів у проблемну ситуацію вибору, коли вони змушені усвідомити власні уявлення про цінності. Певний психічний стан або інтелектуальна трудність, що виникають з неможливості пояснити те чи інше явище, факт, процес за допомогою відомих знань чи виконати дію відомим способом, робить навчальну проблему для студента справді важливою та

хвилюючою. Розмірковування над проблемними питаннями на кшталт: «Як ми повинні ставитися до людей – оцінювати мотиви їхніх вчинків чи результати?» вносить ясність щодо власних ціннісних орієнтирів майбутніх професіоналів. Для формування свідомого ставлення до цінностей добра, відповідальності, обов'язку важливе значення має також такий метод, як *аналіз суперечливих висловлювань*, що надає також великі можливості для актуалізації емоційного досвіду студентів. Зокрема, студентам для роздумів можна пропонувати такі висловлювання: «Якби будували дім щастя, то найбільшу кімнату довелось би віддати під зал очікування» (Ж. Ренар), «Гроші – найкращий заспокійливий засіб», «Той, хто бачив зиму, весну, літо і осінь, – вже в принципі не побачить нічого нового» (Ю. Андрухович) та ін. Це допомагає формувати вміння співвідносити свої потреби й інтереси зі змістом цінностей суспільства, осмислювати свою ціннісну позицію.

Доцільно пропонувати студентам написати *твори-роздуми* про ціннісні аспекти їхнього життя та соціальної роботи («У чому полягає щастя соціального працівника?», «Мій майбутній день у клубі молоді сім'ї» та ін.). Такий вид роботи допомагає формувати у студентів навички відкрито висловлювати свої думки, аргументувати свою точку зору, відстоювати свої погляди, розвивати свою здатність до самоаналізу, глибше усвідомлювати моделі гуманної поведінки.

Розвитку рефлексії сприяють також *рольові ігри* «Бесіда Сократа на вулицях Афін», «Про що мріяв Марк Аврелій?» та ін. Під час таких ігор ми формуємо у студентів розвинені форми рефлексивного аналізу засобів і логічних підстав мислення, а також поведінки, цілей своїх дій, змісту діяльності, розвиваємо їхню свідомість і готовність до пошуку особистісних ціннісних смислів.

Використання зазначених методів ще не означає, що потрібно відмовитися від пояснювально-репродуктивних взагалі. Накопичення знань про факти, набуття знань інформаційного характеру найбільш ефективно

забезпечуються використанням репродуктивних методів (оповідальний виклад, образно-асоціативний виклад тощо). Великий обсяг інформації студенти засвоюють якраз репродуктивним методом. Важливо при цьому раціонально поєднувати пояснювально-репродуктивні та проблемні чи інтерактивні методи.

Щодо форм навчання слід зазначити, що при організації роботи з формування ціннісно-сміислової компетентності майбутніх соціальних працівників варто обирати як лекції інформаційного характеру, так і лекцію-бесіду, лекцію діалогового характеру, лекцію з розбором мікроситуацій, а традиційні семінарські заняття доповнювати такими формами, як семінар-диспут, семінар-гра, круглий стіл. Це надає можливість показати студентам широкий спектр цінностей, допомогти їм їх осмислити і в подальшому створити міцну систему особистісних цінностей і смислів особистого життя й професійної діяльності.

Окрім зазначених кроків на шляху формування ціннісно-сміислової компетентності варто звернути увагу на недирективну взаємодію учасників навчально-виховного процесу. Її важливість підкреслюють І. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс та інші представники особистісно орієнтованого підходу. Ми погоджуємося, що за особистісно орієнтованого підходу головною стратегією є ставлення до студента – майбутнього соціального працівника як до самосвідомого відповідального суб'єкта свого розвитку. Це означає безумовне визнання особистості студента, його прийняття, розуміння й оптимістичне прогнозування. Важливим при цьому, зазначають дослідники, є створення атмосфери доброзичливості та взаємоповаги, відмова від негативних суджень та порівняння з іншими.

Тому третьою педагогічною умовою формування ціннісно-сміислової компетентності є **створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери на заняттях шляхом діалогічної взаємодії викладачів і студентів**. При її впровадженні рекомендуємо звертати увагу на те, щоб під час занять у процесі взаємодії один з одним та з викладачам

студенти накопичували досвід гуманних відносин, а також соціально значущий досвід спільної діяльності й спілкування. Викладачам варто поєднувати аспекти керівництва і співпраці, уникати авторитарних форм педагогічного впливу, орієнтуючись у спілкуванні на зрілу особистість студента з розвинутою самосвідомістю. Позиція, якої мають при цьому дотримуватися викладачі, – це позиція старшого товариша, однопумця, завдання якого – мотивувати, організовувати, вести й спрямовувати роботу студентів, сприяти їхньому розвитку в аксіологічному плані.

Основною формою взаємин і взаємодії викладача й студентів має бути співробітництво та спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні. При цьому варто дотримуватися певних правил взаємодії, це насамперед демонстрування єдності поглядів і підтримання особистісного контакту. Викладачі мають зрозуміти внутрішній стан студентів та виявляти інтерес до них через уважне вислуховування, урахування їхніх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному.

Діалог є тим чинником, що активізує інтерес майбутніх соціальних працівників до іншої людини. Він породжує різноманіття суджень. Через узагальнення альтернативних точок зору щодо тієї чи іншої цінності, студенти осмислюють те спільне, що стало відправним моментом в їхньому прагненні до прийняття та розуміння інших людей. Аналіз-міркування надає майбутнім фахівцям можливість не тільки подумки програвати варіант професійно виправданого рішення, але й ідентифікувати, тією чи іншою мірою окреслити коло власних проблем, усвідомити цінності власного життя.

У діалозі, під час ціннісно-сислової комунікації, відбувається присвоєння цінностей, становлення особистості. Студенти не лише засвоюють знання про цінності, але й вільно до них прилучаються. Головним результатом стає суб'єктивний досвід студентів, досвід ціннісного самовизначення, доповнення цілісності бачення власного «Я». На думку І. Беґа, особистісний діалог у своїй розвиненій формі – це така технологія, де вихователь працює своєю особистісною сутністю. Саме тому основним способом

поведінки викладача в міжособистісному спілкуванні діалогічного типу є переконлива комунікація. Переконання, як зазначає І. Бех, на відміну від навіювання ґрунтується на мисленні, у ньому переважає раціональний аспект, хоча роль емоцій теж не треба применшувати. На емоційному контакті мають ґрунтуватися довіра та позитивні стосунки між педагогом і вихованцями [6, с. 54-55].

З урахуванням цього необхідно організувати відкрите спілкування з студентами. Беручи до уваги намір зрозуміти й вивчити іншу людину, варто розуміти, що це можливо лише тоді, коли створюються довірчі взаємовідносини. Для цього викладачі мають подавати зміст своєї особистісної позиції у доступній для студентів формі, щоб вони її зрозуміли; висловлювати кожен думку чи фрагмент свого образу «Я», насичуючи їх сильними почуттями; забезпечувати адекватне інтелектуально-емоційне реагування на своє саморозкриття; розповідаючи студентам про якусь ситуацію, яка вимагала від них певних морально-психологічних якостей, домагатися вияву ними емпатійних переживань [6, с. 70]. Виховний смисл цієї тактики полягає у тому, що вона активізує внутрішню роботу студентів, сприяє глибоко усвідомленому і досить глибоко пережитому особистісному ставленню до тієї чи іншої життєвої цінності.

Наскрізними лініями при викладанні гуманітарних дисциплін з метою сформувати у майбутніх соціальних працівників ціннісно-смыслову компетентність має бути соціальний (значущість для суспільства), особистісний (значущість для загального розвитку) і професійний (значущість для професії) контексти. При цьому знання, що повідомляє педагог не повинні бути беззаперечними [25]. Для успішності навчального процесу необхідно створювати ситуації відкритого зіткнення власних сумнівів і протиріч із сумнівами та протиріччями інших. Важливо, аби ці протиріччя усвідомлювалися в діалозі викладача і студентів. Педагогічний діалог трактують як таку дію в педагогічному процесі, що надає змогу кожному партнерові самовиразитись в спілкуванні. В педагогічному діалозі створюється атмосфера

відвертості, гуманності, толерантності, доброзичливості, взаємної спрямованості на вирішення проблеми, готовності прийняти точку зору іншого, рівності психологічних позицій викладача і студентів, взаєморозуміння, проникнення в світ один одного [12].

Окрім цього, для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників важливою є думка В. Сухомлинського щодо того, що на окремих етапах виховання повинно переходити у самовиховання, тому що «утвердження позитивних поглядів немислиме без вироблення у вихованців своєї системи самовиховання й самоосвіти. Самовиховання – це одна з центральних проблем життя. Вчити виховувати самого себе – найскладніша робота вихователя із своїми вихованцями. Те, що в практиці називається виробленням власних переконань, є, по суті, вихованням здатності стояти віч-на-віч з власною совістю. Щоб утвердити в підліткові, юнакові, дівчині цю дуже важливу рису, треба вчити пильно, уважно вдивлятися в самого себе, бачити себе» [34, с. 602-603].

З огляду на це, ще однією умовою формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери слід вважати ***активізацію особистісного потенціалу студентів на основі їхньої самоосвіти та самовдосконалення.***

На думку І. Беха, усвідомленню людиною свого внутрішнього світу, особливо емоційних виявів, слід цілеспрямовано навчати. Беручи до уваги загальну логіку переведення виховних впливів у внутрішню роботу особистості, спрямовану на самовиховання, організація процесу самовиховання передбачає інформацію про способи роботи над собою. Варто звертати увагу студентів на те, щоб вони вчилися усвідомлювати свої потреби й бажання змінити себе, удосконалювали свої особистісні якості; щоб вони набували навичок самоаналізу, самооцінки своїх якостей; уміли визначати мету, програму й план дій, а також використовувати різні методи і прийоми самовиховання (самозобов'язання, самонаказ, самопримус, самопереконання,

самонавіяння, самозаохочення, саморозуміння, самоконтроль, самооцінка, коректування дій). Викладачі, насамперед, мають якомога краще вивчити студентів, а потім допомогти їм визначити їхні сильні й слабкі сторони і розробити план індивідуальної роботи.

Керівництво самовдосконаленням вимагає від педагогів великого вміння і зусиль. Рекомендуємо звертати увагу студента на те, чим саме молода людина відрізняється від інших людей, яких ставлять їй за приклад для наслідування, що їй потрібно, аби зрівнятися з ними в особистісному зростанні. Викладачі мають наголошувати, якою важкою морально-духовною працею дається людині та чи інша суспільно значуща якість або цінність, переконувати студентів у вагомості тих внутрішніх зусиль, що їх мобілізує і затрачає людина у процесі свого морального вдосконалення. Велике значення має також створення атмосфери успіху в діяльності. Це підкріплює мотивацію студентів, підвищує їхню впевненість у своїх силах. Дуже важливими є також заохочення, що стимулюють особистісне зростання студентів, зокрема вираження похвали, підвищення ролі чи статусу в колективі.

Важливим для мотивації вихованця до роботи над собою є те, щоб діалог між викладачем і студентами, який розгортається щодо вирішення педагогічного чи соціально-морального завдання, неодмінно переростав у діалог студента із самим собою, результатом якого було б його самовизначення в певній поведінковій ситуації: «Яку позицію я займаю?», «Як я маю вчинити?» Відповідь на ці запитання студенти мусять формулювати самостійно. Звідси й розмірковування, осмислення всіх «за» і «проти», зіткнення протилежних поглядів. Таким чином відбувається формування і становлення внутрішніх ціннісних регуляторів.

У бесідах варто звертати увагу на те, що передумовою любові до ближнього є також любов до себе. Тут важливо у виховному плані не ототожнювати любов до себе і себелюбство. Студенти мають зрозуміти, що себелюбство – почуття егоїстичне: воно ставить людину в позицію

зверхності, де всі інші мусять бути лише засобом для досягнення її мети. Натомість, любов до самого себе – це піклування передусім про свій морально-духовний добробут, це самотворення своєї особистості власною добродійною діяльністю, усім вчинковим життям. Адже людина, яка дієво виявляє свою любов, наприклад, до товариша, піклуючись про його внутрішній стан та покращуючи його життєві ситуації, має розглядати власну добродійну діяльність як таку, що збагачує її як особистість. Для нас важливо, щоб студенти розвивали цю цінність у собі й прагнули передати таке ставлення до себе і до життя своїм майбутнім клієнтам.

Для включення самоосвіти в навчальний процес значну увагу варто приділяти навчанню студентів прийомів самоосвітньої діяльності. Варто звертати увагу на те, щоб при роботі з підручниками і додатковими джерелами студенти розвивали пізнавальну діяльність, зокрема у кожному тексті вчилися бачити інформацію суттєву й допоміжну, при аналізі тексту шукали в інформації внутрішні зв'язки, а також мали чітку мету, якої треба досягнути при опрацюванні тексту (конспект, тези, висновки, план). Для нас важливо, щоб студенти усвідомлювали і внутрішньо приймали цілі самостійної навчальної роботи, уміли планувати послідовність виконання навчальних завдань, визначати і систематизувати інтелектуальні та практичні дії (методи і засоби), які необхідні для цього.

Для формування ціннісно-сислової компетентності майбутніх соціальних працівників також доцільно використовувати можливості науково-дослідницької роботи. Студентам, що зацікавилися проблемами ціннісно-сислової компетентності, можна пропонувати теми досліджень, які охоплюють найрізноманітніші аспекти: від вивчення ціннісних орієнтацій молоді до висновування щодо можливостей формування ціннісної свідомості людини й впливів соціальних чинників на ставлення особистості до життя. При підборі тем дослідження бажано орієнтуватися на особистісні особливості студентів, їхні інтереси й здібності. Вивчивши теоретичні й методологічні підстави проблеми, студенти під час виробничої

практики мають проводити невеликі дослідження. Усе це сприятиме більшому розумінню і прийняттю студентами цінностей їхньої майбутньої професійної діяльності.

Загалом для активізації особистісного потенціалу майбутніх соціальних працівників через їхню самоосвіту та самовдосконалення важливо розвивати мотивацію до роботи над собою та створювати для цього відповідне соціально-психологічне середовище, зокрема включати самоосвіту в навчальний процес та вчити прийомів самоосвітньої діяльності.

Отже, формування ціннісно-сміслової компетентності у майбутніх соціальних працівників – це науково обґрунтована система організації і стимулювання їх активної діяльності, що передбачає впровадження таких педагогічних умов, які забезпечують розвиток усіх компонентів ціннісно-сміслової компетентності. Основними *цільми* підготовки майбутніх соціальних працівників в аксіологічному плані є надання їм аксіологічних знань та формування в них наукового світогляду й потреби в постійному розвитку ціннісно-сміслової компетентності, необхідної для вирішення завдань подальшої професійної діяльності.

Основними методичними рекомендаціями щодо формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників є: 1) необхідність урахування особливостей роботи з формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників; 2) опора на аксіологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, контекстний та компетентнісний підходи, а також використання принципів аксіологічності, контекстності, проблемності, діалогічності та позитивного емоційного тла навчання; 3) формування у студентів системи знань про особистісні, суспільні та цінності професійної діяльності через зміст навчального матеріалу гуманітарних дисциплін; 4) раціональне поєднання пояснювально-репродуктивних та проблемних й інтерактивних методів; 5) створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери на заняттях через діалогічну взаємодію викладачів та студентів тощо; 6)

активізація особистісного потенціалу майбутніх соціальних працівників на основі їхньої самоосвіти та самовдосконалення.

Висновки

Ціннісно-сміслова компетентність є однією із ключових для фахівців та необхідною складовою готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності. Це професійно важлива властивість, що охоплює теоретичні знання про сутність цінностей професійної діяльності, вміння дотримуватись їх у своїй роботі, а також значущі особистісні якості та досвід, що зумовлюють готовність діяти на основі відповідних цінностей професійної діяльності. Основними компонентами ціннісно-сміислової компетентності майбутнього соціального працівника є особистісний, змістовий, поведінковий та оцінний.

На основі проведеного теоретичного аналізу проблеми формування ціннісно-сміислової компетентності встановлено, що робота з формування у майбутніх соціальних працівників ціннісно-сміислової компетентності повинна мати концептуальний характер, тобто опиратися на теоретичні підходи, які визначають основні ідеї підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи в аксіологічному аспекті. Йдеться про аксіологічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, контекстний та компетентнісний підходи. Важливими на всіх етапах процесу формування ціннісно-сміислової компетентності студентів є такі принципи навчання: аксіологічності, контекстності, проблемності, діалогічності та позитивного емоційного тла.

Формування ціннісно-сміислової компетентності у майбутніх соціальних працівників розглянуто як науково обґрунтовану систему організації і стимулювання активної діяльності студентів, що передбачає впровадження таких педагогічних умов, які забезпечують розвиток усіх компонентів ціннісно-сміислової компетентності.

Визначено, що беззаперечною умовою є формування у майбутніх фахівців соціальної сфери системи знань про цінності професійної діяльності. Оскільки основним засобом

доведення інформації про цінності є зміст навчального матеріалу гуманітарних дисциплін, формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх фахівців передбачає доповнення змісту навчального матеріалу з урахуванням його можливостей щодо актуалізації особистісного досвіду студентів, відповідності ситуацій розвитку ціннісно-орієнтаційної спрямованості.

Доведено, що для формування ціннісно-сміслової компетентності важливо раціонально поєднувати пояснювально-репродуктивні, проблемні та інтерактивні методи у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Зокрема, накопичення знань про факти, набуття знань аксіологічного характеру найбільш ефективно забезпечуються використанням репродуктивних методів. З іншого боку, важливо також залучати студентів у різні види діяльності й спілкування, де б вони усвідомили, відчули потреби в досягненні, опануванні цінностей професійної діяльності. Необхідно спонукати молодих людей до активного виявлення думки й морального почуття. Для цього важливо використовувати метод аналізу конкретної ситуації, метод бесіди, диспут чи дискусію, метод розв'язання ситуаційних завдань тощо. При використанні інтерактивних методів навчання студенти мають можливість оперувати оцінками судженнями, наводити приклади з власного життя, проектувати й програвати розвиток ситуацій, основу яких складає певна проблема соціальної сфери, відповідно до засвоєних знань та уявлень. Окрім цього, викладач може актуалізувати смисл цінностей самим актом залучення студентів у проблемну ситуацію вибору, коли вони змушені будуть усвідомити свої уявлення про цінності. Таким завданням якнайповніше відповідають проблемні методи навчання.

Обґрунтовано важливість для формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх соціальних працівників створення сприятливої соціально-психологічної атмосфери на заняттях шляхом діалогічної взаємодії викладачів і студентів. Як найкращий засіб досягнення високого рівня співробітництва та взаєморозуміння у педагогічному

спілкуванні охарактеризовано діалог, який має виконувати функцію передавання інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, у результаті чого має формуватися певний світогляд. При веденні діалогу важливо дотримуватись максим тактовності, великодушності, схвалення, скромності та симпатії.

Встановлено, що для керівництва ціннісно-смісловим самовдосконаленням студентів викладач повинен цілеспрямовано спонукати студентів до роботи над собою, створювати для цього необхідні умови. Обов'язковими є систематичність та оптимальність педагогічного керівництва самовдосконаленням. Викладачам рекомендовано звертати увагу на створення у навчально-виховному процесі відповідного соціально-психологічного середовища, яке сприяло б підвищенню інтересу і посиленню позитивної мотивації студентів до професійного ціннісно-сміслового самовдосконалення.

Виявлено, що включення самоосвіти в навчальний процес передбачає послідовне навчання студентів певних видів та прийомів самостійної роботи як на заняттях, так і в поза аудиторний час. Обґрунтовано важливість пропагування самоосвіти в навчальному процесі, насамперед, через роз'яснення її значення в житті, заохочування студентів до використання інформації, отриманої шляхом самоосвіти, визнання їх успіхів в самостійній роботі з розширення знань.

Список використаних джерел

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. Казань: Изд. Казан. ун-та, 1996. Кн. 1. 567 с.

2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: в 2 кн. Казань: Изд. Казан. ун-та, 1998. Кн. 2. 318 с.

3. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. Москва: Смысл, 1999. 352 с.

4. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика: научно-теорет. журнал* / Гл. ред. Бозиев Р. С. 2002. № 8. С. 23–35.

5. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

6. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 344 с.

7. Бездухов В. П. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям / В. П. Бездухов, А. В. Воронцов. Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2002. 192 с.

8. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: колект. монографія / За заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 47–53.

9. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: журнал / гл. ред. Ничкало Н. Г. 2007. № 4. С. 40–50.

10. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 148 с.

11. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.

12. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: Академія, 2006. 256 с.

13. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 512 с.

14. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию. URL: <http://www.urogao.ru/> (дата звернення: 20.01.2020).

15. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.

16. Кирьякова А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении: учеб. пособие / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов. Москва: Спутник, 2004. 104 с.

17. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Просвещение, 1990. 103 с.

18. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение. Москва: Наука, 1979. 375 с.

19. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.

20. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. Киев: Ин-т психологи АПН Украины, 1994. 52 с.

21. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконт, 2007. Т. 3. 862 с.

22. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та український перспективи*: кол. моногр. Київ, 2006. С. 6–16.

23. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.

24. Педагогический энциклопедический словарь / Ред. кол.: Б. М. Бим-Бад и др. Москва: Большая рос. энцикл. 2002. 680 с.

25. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та український перспективи*: кол. моногр. Київ, 2006. С. 16–26.

26. Психология и педагогика: учеб. пособие / Под ред. К. А. Альбухановой [и др.]. Москва: Совершенство, 1998. 320 с.

27. Родигіна І. В. Компетентісно-орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа, 2005. 96 с.

28. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва: Прогресс, 1994. 480 с.

29. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: ПИТЕР, 2000. 712 с.

30. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. Москва: Логос, 1999. 272 с.

31. Слостенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений. Москва: Академия, 2001. 480 с.
32. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2002. 680 с.
33. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогії: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 520 с.
34. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1976. Т. 1. 654 с.
35. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: Просвещение, 2003. 97 с.
36. Титма М. Х. Жизненные пути одного поколения. Москва: Наука, 1992. 184 с.
37. Фрейре П. Педагогіка пригноблених. Київ: Юніверс, 2003. 168 с.
38. Фромм Е. Мати чи бути? Київ, 2010. 222 с.
39. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование: журнал* / Гл. ред. Алексей Кушнир. 2003. № 2. С. 48–51.
40. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. Москва: Логос, 1996. 320 с.
41. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Москва: Академия, 1999. 288 с.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ: АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Таїсія Комар,
Ольга Ізумнова,
Алла Руденок*

У розділі здійснено науково-категорійний аналіз проблеми: реалізований психологічний аналіз, операціоналізовані основні поняття, сформульовані сутнісні ознаки дослідження аксіологічного простору особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю. Проаналізовано теоретико-емпіричне обґрунтування ходу та процедури емпіричного дослідження універсальних критеріїв змістовної типологізації цінностей фахівців соціономічного профілю. Висвітлено підходи, методичні та організаційні принципи процесу особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічного профілю під впливом різних факторів, провідним із яких є ціннісні орієнтації.

3.1. Роль ціннісних орієнтацій особистості у особистісно-професійному становленні фахівця соціономічного профілю

Поняття «ціннісні орієнтації» є складним і багатоаспектним. Виникло воно на початку ХХ століття у філософії. Однак слід зауважити, що інтерес до вивчення цінностей одночасно відстежується і в психології та соціології, а також – у щойно зародженій аксіології. Вважається, що біля витоків ціннісного підходу в зарубіжній науці стояв Е. Шпрангер. Саме він уперше ввів у науковий обіг поділ цінностей, пропонуючи розрізняти ціннісні переживання, пов'язані із впливом ціннісних концепцій на когнітивні процеси, і реалізацію цінностей, що належить до поведінки, яка керується цими концепціями. І ті, і інші, на його думку, виникають під впливом психосоціальних умов, а проявляються

у вигляді ціннісних орієнтацій, ціннісних категорій і систем цінностей.

Незважаючи на те, що представники різних філософських шкіл (натурфілософія, неокантіанство, позитивізм, феноменологія, екзистенціалізм і т. ін.) неоднаково оцінюють сутність цінності, водночас їхні думки співзвучні в тому, що вони розглядають це явище як стрижень стратегії життя, формуючий його зміст.

У західній філософії найбільш поширеними є чотири групи визначень цінностей, зокрема: 1) як певні абсолюти, існуючі у вигляді вічних ідей; 2) як характеристики матеріальних і нематеріальних об'єктів; 3) як похідне від потреб і розуму людини; 4) як дії (О. Белінська, О. Тіхомандрицька). У соціології цінності трактуються з різних позицій, а саме: 1) як уявлення про бажане (Т. Парсонс); 2) як об'єкт потреб (Г. Беккер); 3) системи ідеологічних уявлень, які обумовлюються соціальним середовищем (Р. Пента).

Вагомий внесок у розробку ціннісної проблематики здійснили такі зарубіжні вчені, як Дж. Мід та М. Рокич. Зокрема, М. Рокич розглядав цінності як стійкі переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування є кращими з особистої чи соціальної точки зору, ніж протилежний або зворотний спосіб поведінки, або кінцева мета існування.

Серед вітчизняних учених радянського періоду варто відзначити В. Тугарінова, О. Дробницького, Н. Лавчавадзе, М. Макарова, В. Кузнецова, які розкривають ціннісну проблематику з позицій філософського підходу. Поряд з філософами слід відзначити значний науковий доробок соціологів, психологів, педагогів, серед яких необхідно згадати В. Василенка, Б. Кузнецова, М. Кузнецова, В. Ядова та ін.).

Доцільно зауважити, що початок науково-теоретичної розробки соціально-філософського статусу проблеми цінностей у нашій країні поклав саме В. Тугарінов (1969). Учений акцентував увагу на необхідності визнання цінностей як специфічних явищ. Він вважав, що людина може користуватися лише цінностями, які є в суспільстві.

В. Василенко, О. Дробницький, А. Харчев та ін. проблему цінностей розглядали інакше – як проблему ставлення суб'єкта до об'єктивних (матеріальних і духовних) результатів людської діяльності.

У сучасній науці загальноприйнято розуміти «цінність» як особливий вид реальності, яка сама по собі не існує, хоча і пов'язана не тільки з людиною, але і з об'єктивним світом (цінність одночасно існує і як цінність чогось (когось), і як цінність для когось). Ми дотримуємося думки про те, що «Цінність – це не будь-яка значимість явища, а тільки його позитивна значимість» [1, с. 410].

В останні десятиліття у філософській літературі відстежуються тенденції щодо розширення арсеналу цінностей. Так, на думку Л. Мікешіної [20, с. 39], під цінностями сьогодні розуміють не тільки існуючу реальність, моральні та естетичні ідеали, а й, по суті, будь-які феномени свідомості і навіть об'єкти із «світу суцього». Таким чином, відбулося істотне розширення і поглиблення аксіологічної проблематики, а поняття «цінність» стало багатоаспектним.

Говорячи про цінності, не можна не згадати про деякі специфічні реальності, до яких належать помилки, омани, забобони, ілюзії, міфи тощо тобто, так звані квазіцінності. Їх цінність двозначна, більшою чи меншою мірою фальшива, сумнівна. Ці феномени неодмінно пропонують свої сурогати істини, добра, краси, справедливості. Небезпека квазіцінностей полягає в тому, що вони видають себе за істинні і справжні цінності, і людина, щиро вважаючи їх такими, особливо, якщо значимий інший або їх група орієнтується на якусь із них, буде вибудовувати свою ціннісну систему з орієнтацією на них, вважаючи їх найвищою мірою гідними цілями або засобами досягнення цілей.

Поряд з квазіцінностями існують псевдоцінності – феномени, хибність цінності яких стає очевидною не відразу. Псевдоцінністю може виявитися квазіцінність, якщо буде встановлено, що в сутності своїй вона антигуманна. Квазі- та псевдоцінності проникають в усі сфери людського існування: у науку, мораль, сім'ю, мистецтво тощо

Залежно від тієї парадигми, в якій працює дослідник, дефініції «особистісні цінності» і «соціальні цінності» розглядаються або в тісному взаємозв'язку, або протиставляючись одна одній (О. Белінська, О. Тихомандрицька, Д. Леонт'єв та ін.). Це залежить від безлічі зовнішніх (соціальних) причин і внутрішніх (індивідуально-психологічних, особистісних) особливостей або факторів.

На думку Д. Леонт'єва, співвідношення особистісних і соціальних цінностей пов'язане з різними варіантами соціалізації індивіда. Автор виділяє чотири види такого співвідношення, залежно від ступеня збігу особистісних і соціальних цілей: конформний розвиток (при максимальному збігу ціннісного ядра і периферії індивідуальної ціннісної структури з ядром і периферією ціннісної структури, поширеної в даному соціумі); варіативний розвиток (при явному збігу ядер індивідуальної і суспільної ціннісних структур і розбіжності їхніх периферій); маргінальний розвиток (при деякому незначному збігу ядер індивідуальної і суспільної ціннісних структур і суттєвому розходженні периферій); девіантний розвиток (при деякому незначному збігу периферій індивідуальної і суспільної ціннісних структур і повній розбіжності ціннісних ядер).

Розглядаючи особистісні цінності як усвідомлені смислові утворення, Б. Братусь відрізняє їх від особистісних смислів, «... які далеко не завжди носять усвідомлений характер» [7, с. 46-56]. У той же час М. Яницький, доводячи майже повну тотожність поняття «особистісні цінності» поняттю «ціннісні орієнтації», перші розглядає віднесеними до смислової сфери особистості, а другі пов'язує безпосередньо з регулюванням соціальної поведінки, відносячи до мотиваційно-потребісної сфери особистості. Зауважимо, що цінності можуть бути віднесені і до когнітивної сфери особистості – тобто цінності виконують множинні функції. Це обумовлено складним характером системи цінностей, що формується одночасно і індивідуальним, і соціальним досвідом людини (О. Белінська, О. Тихомандрицька).

У трактуванні поняття, яке запропоновано вперше соціологами В. Ядовим і О. Здравомисловим, акцент робився саме на психологічному аспекті. В. Ядов, використовуючи його при вивченні мотивації поведінки особистості, розглядає з точки зору своєї концепції диспозиції особистості як ієрархічно організовану систему, вищий рівень якої утворюють загальна спрямованість інтересів, ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей, детерміновані загальними умовами життя даного індивіда (В. Ядов).

Глибше просувається в напрямку аналізу ціннісних орієнтацій Б. Круглов, визначаючи їх як найважливіші психологічні механізми, що формують відносини індивідів з соціальними умовами їх життєдіяльності.

Н. Журавльова виокремлює п'ять точок зору у визначенні поняття «ціннісні орієнтації»: у рамках першої ціннісної орієнтації проявляються як ставлення особистості до життєвих цінностей; у рамках другої – як прагнення, інтерес особистості до життєвих цінностей; у рамках третьої – як спрямованість особистості на життєві цінності; у рамках четвертої – як уявлення особистості про життєві цінності; у рамках п'ятої – як установка особистості на життєві цінності.

Не тільки всю систему ціннісних орієнтацій, але кожен цінність окремо можна розглядати в різних аспектах. Так, В. Кабаєва, вивчаючи ставлення до цінності «здоров'я», виокремлює такі варіанти: здоров'я як засіб досягнення різних цілей, як факт, як особистісна і суспільна цінність.

Отже, ціннісні орієнтації, являючи собою певну систему, багатовимірні, тому й вивчаються в різних ракурсах. Ми визначаємо «ціннісні орієнтації» як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість свідомості на систему цілей, в ім'я яких діє особистість, та способів їх досягнення, які виражаються в організації особистісних якостей, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, задає зміст і напрям особистісним виборам, позиціям, учинкам.

З розвитком психологічного знання виникали й інші підходи до вивчення процесу формування світогляду загалом й

зокрема ціннісних орієнтацій особистості. Цілісний підхід виник, на думку Г. Залеського, як альтернатива функціоналізму. З позиції «цілісного» підходу, процес формування світогляду та ціннісних орієнтацій особистості (Н. Менчинська) – це взаємодія інтелектуального, емоційного і вольового компонентів, реалізованих у цілісній особистості. У рамках цього підходу досліджувалося значення інтелектуальних процесів у формуванні переконань школярів (Ю. Самарін), виділялися стадії розвитку моральних переконань (І. Краснобаєв). Однак слід зазначити, що незважаючи на позитивні тенденції цього підходу, він має певні недоліки, один з яких полягає в тому, що обмежує можливості дослідника у визначенні зовнішніх умов.

З позицій Т. Залеського, Г. Будінайте, особливість ціннісно-діяльнісного підходу полягає в тому, що особистість та її ціннісні орієнтації сприймаються як «продукт» впливу зовнішніх умов. Розглянути ціннісні орієнтації особистості у системі взаємозв'язків і взаємозумовлювань дозволяє системний підхід, який базується на ключових положеннях, розроблених Б. Ломовим, що складають ядро системного підходу.

Згідно з першим положенням, будь-яке психічне явище розгортається одночасно в кількох планах. Стосовно ціннісних орієнтацій (ЦО), можна фіксувати, по-перше, «взаємозв'язок і взаємодію досліджуваного об'єкта з об'єктами того ж класу», по-друге, їх відносну цілісність з можливістю виділити «відносно самостійні функціональні утворення» – цінності-цілі і цінності-засоби, або окремі групи цінностей, що забезпечують «різні форми взаємозв'язку індивіда з середовищем». І враховуючи те, що всі психічні явища багатовимірні (друге положення), то розглядатися вони повинні в найрізноманітніших системах вимірів.

Третій план фіксує об'єкт «в його відношенні до систем більш високого рівня», а четвертий, за Б. Ломовим, його динаміку. Таким чином, кожна група цінностей перебуває у взаємозв'язку із системами більш високого порядку і є динамічною (становлення, розвиток). У п'ятому положенні

Б. Ломова обґрунтовується системна детермінація психічних явищ. Виходячи з цього положення, множинність детермінант ціннісних орієнтацій, окрім іншого, полягає і в тому, що вони самі детермінують процес свого становлення, забезпечуючи різнорівневий вплив на розподіл своїх структурних елементів і власну динаміку. У ході становлення системи ціннісних орієнтацій її цілісність і диференційованість виникають, формуються та відокремлюються у процесі розвитку.

Системний підхід передбачає також різноманіття джерел і рушійних сил розвитку, що пов'язано із системою протиріч (між різними рівнями, підставами, властивостями, чинниками тощо), та зумовлює застосування різних шляхів їх вирішення. Таким чином, у зв'язку з розумінням специфічності й багатогранності даного феномена, сучасною тенденцією наукової розробки проблеми ціннісних орієнтацій стає не стільки використання наявних дослідницьких підходів або інтеграція їх основних, істотних положень, скільки розширення кола експериментальних досліджень за рахунок застосування системного підходу до вивчення ціннісних орієнтацій.

Керуючись положенням системного підходу про багатовимірність психічних явищ, що розгортаються відразу в кількох планах, цінності та ціннісні орієнтації можуть розглядатися в найрізноманітніших системах вимірювань. Різний контекст, ускладнюючи категоризацію, розширює можливості їх типологізації. Так, на основі змістовних критеріїв виділялися окремі категорії цінностей: духовні, соціальні та матеріальні (М. Бердяєв). Зокрема, В. Тугарінов виокремлює духовні, суспільно-політичні, матеріальні цінності, а розрізняє цінності дійсні (наявні) і ідеальні (мислимі, бажані). О. Дробницький класифікує цінності на предметні (ціннісні характеристики предметів) і цінності свідомості (ціннісні уявлення).

Л. Столович пропонує поділ цінностей на суспільно-політичні, матеріально-практичні, духовно-практичні, моральні, пізнавальні, релігійні [24, с. 86-97]. При цьому

дослідник наголошує, що естетична цінність, еталон якої – краса, виникає при взаємопроникненні всіх інших цінностей.

С. Анісімов виділяє абсолютні цінності (життя, здоров'я, знання, прогрес, справедливість, гуманність); антицінності (невігластво, передчасна смерть, хвороба, голод, містика і т.п.); релятивні (відносні) цінності, що характеризуються мінливістю залежно від історичних, класових, світоглядних позицій (політичні, ідеологічні, релігійні, моральні, класові, групові тощо) [3].

В. Кувакін розрізняє моральні, наукові, естетичні, юридичні, філософські, релігійні, соціальні, політичні, економічні, фінансові, екологічні та інші цінності, розділяючи їх усі на матеріальні і духовні, індивідуальні і колективні [6]. Окрім цінностей, автор виділяє і деякі досліджувані ним специфічні реальності індивідуальної і суспільної свідомості: антицінності, квазіцінності і псевдоцінності.

Структура цінностей, за Н. Розовим, включає в себе: власне цінності, що поєднують ціннісну (добро, краса, користь, справедливість і т.п.) та об'єктивну (свобода, добробут, мистецтво, соціальна рівність і т.п.) категорії; ідеали, що суміщають набір ціннісних категорій і опис абстрактного об'єкта (ідеал людини, школи тощо); принципи поведінки, що включають ціннісні категорії та схеми поведінки; принципи свідомості, об'єднуючі ціннісні категорії та розумові схеми; конкретні цілі, що поєднують ціннісні категорії та описи конкретних об'єктів із зазначенням характеристик [21]. Серед видів цінностей, зокрема, виділяють: об'єктивні, віртуальні, неіснуючі (мрії, ідеали), фантастичні.

С. Кулікова пропонує класифікацію цінностей досліджуваних, згідно з якою виокремлює п'ять блоків, а саме: соціальні цінності, матеріальні, духовні, цінності спілкування і задоволення. Ч. Шаєєва розрізняє: предметні цінності і цінності свідомості або цінності подання; існуючі (актуальні) і цільові (уявні, бажані і можливі). На основі такого розподілу автор визначає ієрархію ціннісної структури, яка складається із цінностей-цілей, цінностей-бажань і цінностей належного чи нормативного.

Деякі дослідники характер ціннісної системи визначають за тим, на що орієнтується суб'єкт у своїй пізнавальній, практичній та іншій діяльності. Так, Н. Волкова, вивчаючи ціннісні орієнтації школярів та їх динаміку, виділяє соматичні, емоційні, інтелектуальні, вольові, морально-етичні, культурні та матеріальні цінності, а також цінності, пов'язані з орієнтацією на людей і суспільство.

Різноманіття класифікацій ціннісних структур зумовлюються критеріями, покладеними в їх основу. Так, засновуючи типи ціннісних орієнтацій на понятті «культура», В. Алексеева у залежності від типів культури розрізняє: ціннісні орієнтації у сфері духовності, естетичної культури, екологічного характеру, у сфері діяльності [1, с. 410]. З точки зору об'єкт-суб'єктних відносин, Т. Волошина диференціює цінності на особистісні (які виникають завдяки волі, потребам, ідеям людини) і надособистісні (існують вічно незалежно від людини чи суспільних і природних систем). Така класифікація дуже подібна до поділу цінностей на суб'єктивні (особистісні) і об'єктивні (соціальні).

Найбільш відома і широко використовувана в даний час класифікація, запропонована М. Рокичем, що розглядає цінності як соціальний предмет, який за допомогою різних механізмів зберігається і передається з покоління в покоління, при цьому кожне покоління має свої власні специфічні цінності.

Д. Леонт'єв на основі модифікації методики М. Рокича розробив класифікацію цінностей, що передбачає їх об'єднання в блоки за різними ознаками. Запропоновані вченим блоки являють собою полярні ціннісні системи, а саме конкретні життєві цінності й абстрактні, цінності професійної самореалізації та особистого життя, індивідуальні цінності і цінності міжособистісних відносин, цінності активні та цінності пасивні.

Окрім того, Д. Леонт'єв виокремлює групу інструментальних цінностей, до складу якої входять: етичні та цінності міжособистісного спілкування; цінності професійної самореалізації, індивідуалістичні, конформістські,

альтруїстичні, цінності самоствердження і цінності прийняття інших, інтелектуальні та цінності безпосередньо емоційного світовідчуття. При цьому він вважає, що перерахованими варіантами не вичерпуються всі можливості суб'єктивного структурування ціннісних орієнтацій.

С. Бубнова, подібно до зазначених вище авторів, розглядає ціннісні орієнтації особистості як систему з багатовимірною нелінійною структурою, але виділяє ієрархічні рівні в ціннісній системі особистості, що відповідають трьом рівням її вивчення: перший рівень складають найбільш узагальнені абстрактні цінності (духовні, соціальні, матеріальні), що, у свою чергу, диференціюються; другий – цінності, що закріплюються в життєдіяльності і проявляються як властивості особистості; і третій – найбільш характерні способи поведінки особистості як засіб реалізації та закріплення цінностей-властивостей.

Поділ цінностей на характерні типи в дослідженнях Н. Непомнящей визначається не тільки особливостями психічного розвитку, якостями особистості, а й успішністю в різних видах діяльності, специфікою взаємодії з людьми тощо. Зокрема, дослідниця виділяє: цінності реально-звичного функціонування; особистісних відносин; пізнавальної діяльності; навчальної діяльності, вимог, норм; універсальні цінності.

Отже, універсальних критеріїв змістовної типологізації цінностей і ціннісних орієнтацій не існує. Окремі наявні в науковій літературі класифікаційні моделі або лежать в основі існуючих методик вивчення ціннісних орієнтацій особистості, або визначені концептуальними уявленнями автора дослідження, залежать від розв'язуваних їм завдань. Тобто, на нашу думку, визначення типології змістовно-сміслових характеристик системи ціннісних орієнтацій зумовлено змістовною стороною спрямованості особистості і системою її життєвих сенсів, що відображають міру складності внутрішнього світу, визначають особистісні вибори і, відповідно, зміст формованого на їх основі особистісного соціально-психологічного простору.

Система ціннісних орієнтацій особистості має багаторівневу структуру, вершину якої становлять цінності, пов'язані з життєвими цілями, ідеалами. У той же час, відповідно до розуміння природи та особливостей функціонування ціннісних орієнтацій, цінності, що становлять їх структуру та зміст, поділяють на дві основні групи (з точки зору цілей і завдань, яким служить та чи інша цінність) одну групу складають цінності-цілі (термінальні), іншу – цінності-засоби (інструментальні).

Зокрема, вищезазначені ідеї відстежуються у роботах М. Рокича, В. Ядова та деяких інших дослідників. При цьому М. Рокич наголошує на тому, що цей поділ має умовний характер. Варто також зазначити, що вчений вважав термінальні цінності більш стійкими, ніж інструментальні, з притаманною їм меншою міжіндивідуальною варіативністю.

Таким чином, здійснений аналіз показав: визначаючи місце цінності в ієрархії одні дослідники враховують ступінь нагальності цінності, інші орієнтуються на її абсолютну значимість; деякі співвідносять їх зі своїм життям, інші зважають на значущість для інших або суспільства загалом. Щоб подолати дані розбіжності доцільно брати до уваги не тільки пріоритетність, значимість, але й ступінь актуальності (Д. Леонт'єв) або реалізованості (С. Пантілеєв, М. Яницький). З цієї ж причини пропонують ранжувати цінності за умовою доступності (О. Фанталова). Тобто, перш ніж констатувати нещирість відповідей, соціальну бажаність, суперечливість ціннісної системи або її несформованість тощо, ми вважаємо за необхідне при вивченні ціннісних орієнтацій особистості визначати індивідуальні закономірності формування ієрархії або з метою встановлення принципу, за яким цінності організовуються в систему, в інструкцію, що пропонується респондентам, закладати спрямовані орієнтири.

Окрім того, незважаючи на те, що підходи до структурування цінностей, як було зазначено вище, нерідко лежать в основі існуючих методик, додатковим ускладненням у процесі аналізу ціннісних орієнтацій особистості стає зіставлення результатів різних дослідників, яке спричинюється

вибором різних процедур дослідження. Так, дослідницька процедура може вибудовуватися з використанням різних методів суб'єктивного шкалювання: метод парних порівнянь (С. Бубнова), ранжування (М. Рокич, Д. Леонт'єв), абсолютної оцінки (І. Дубровіна, Б. Круглов), поєднання методів вибору та ранжування (В. Хащенко, Н. Журавльова) тощо. Це ускладнює порівняння даних, одержуваних у різних дослідженнях, і вимагає спеціального обліку у ході аналізу.

Окрім проблем, пов'язаних з розумінням і структуруванням ціннісних орієнтацій, автори вказують на необхідність вивчати роль і функції, які вони виконують у житті окремої особистості або соціальної групи. Так, Л. Волкова зазначає, що, виражаючи взаємозв'язок між суспільством і особистістю, ціннісні орієнтації здійснюють такі функції: соціалізації, самовизначення, цілепокладання, а також пошукову, інструментальну і мотивуючу. У дослідженні Л. Радіної цей перелік додатково доповнено змістотворною, інтегруючою, стимулюючою, регулюючою, розвиваючою функціями ціннісних орієнтацій. Деякі дослідники до найважливіших функцій ціннісних орієнтацій відносять відображення і захист ідеалу людини, визначення мети життєдіяльності, провідних принципів життя. Крім того зазначається, що ціннісні орієнтації можуть бути критерієм вибору з альтернативних способів дій, виступати детермінантою прийняття рішення тощо [14, с. 24-31].

Вивчаючи ціннісні орієнтації особистості саме як систему, необхідно виокремити ще одну функцію, яка визначається системною їх організацією – ціннісні орієнтації самі спрямовують і коректують процес визначення мети індивіда. У вузькому сенсі: системна організація індивідуальних цінностей передбачає, що посилення одного блоку цінностей зумовлюється певним структуруванням усієї узгодженої цілісної системи. Розуміння цієї функції в широкому сенсі концептуально визначає задум нашого дослідження, що полягає у вивченні ціннісних орієнтацій особистості, керуючись якими особистість вибирає «значущих для себе інших», і формуючи (або змінюючи) таким чином

особистісний соціально-психологічний простір, зумовлює характер і коригує ступінь впливу на себе саму і свою систему ціннісних орієнтацій, встановлюючи її динаміку.

Окрім функцій, автори описують і окремі характеристики ціннісних орієнтацій. У роботах О. Васіної, О. Горбаткова, Т. Дробишевої, Н. Журавльової, Н. Кірілової, М. Рокича та ін. розкрито такі з них: суб'єктивність, ієрархічність, динамічність-стійкість, цілісність, структурність, вибірковість цінностей, співвідношення цілей і засобів, суттєвого і несуттєвого; позитивно-негативна асиметрія, монотипічність – політипічність структури цінностей; сила – слабкість вираженості основних ціннісних позицій; гармонійність – дисгармонійність системи, чіткість – розмитість цінностей, останні як важливу характеристику системи цінностей особистості використовували М. Вудкок і Д. Френсис [11, с. 22].

Динамічний аспект вивчення ціннісних орієнтацій особистості передбачає розгляд процесу їх формування і зміни під впливом різних факторів. Найважливішим фактором стає особистісний соціально-психологічний простір, який впливає на особистість та її ціннісні орієнтації.

Процес формування та реформування особистісного соціально-психологічного простору, що відбувається впродовж життя людини, зовні детермінований соціальною дійсністю, а внутрішньо може бути детермінований зміною значущості базових життєвих цілей і існуючих переваг особистості. При цьому досягнення цілей або перетворення їх на незначущі ставить питання про актуалізацію інших цілей у відповідності не стільки з індивідуально-психологічними особливостями особистості, скільки із системою її ціннісних орієнтацій.

Слід зауважити, що в часи відносної соціальної стабільності особистісний соціально-психологічний простір може не піддаватися реструктуризації, лише місця-позиції значущих інших у ньому і ступінь їх психологічної близькості може змінюватися в залежності від того, чи відбулося задоволення одних мотивів і перетворення їх на незначущі.

Водночас необхідно зазначити, що суттєво зміни впливають на ієрархічні співвідношення цінностей. Так, у

певні періоди деякі цінності можуть отримувати більш високий статус (ранг) або, навпаки, ставати менш значущими – особистість під впливом «значущих інших» прагне прийняти (або виробити в собі) ті цінності, які б дозволили їй знайти своє місце в житті на кожному її етапі. Особливості змін, що відбуваються в межах особистісного соціально-психологічного простору, окрім іншого, визначають і різний стан трансформованої системи ціннісних орієнтацій: ступінь її сформованості, стійкість, гармонійність, типовість тощо.

Завдяки теоретичному аналізу зазначеної проблеми ми дійшли висновку.

Основні параметри діяльності фахівців соціономічного профілю – зміст (мотивація, мета, предмет, засоби, способи, продукт, результат) і структурна організація (сукупність професійних умінь, дій, уявлень, що забезпечують реалізацію всіх соціально-психологічних, акмеологічних функцій) визначають обумовленість кожного з них особистісно-діяльнісними й суб'єктними проявами, які нами розкриваються: у професійних і людських перевагах, інтересах, орієнтирах, що стимулюють діяльність; у відкритості, готовності до нового, творчому досвіді, що ініціює особистісне і професійне зростання; в активності, яка не обмежується рамками необхідних вимог, що й регулює процес розвитку й досягнень; у безперервній актуалізації, використанні і збагаченні особистісного й професійного потенціалу, здібностей, констатуванні певних досягнень й виявленні нових цілей у професійній діяльності; у професійній компетентності, що виявляється в різноманітних компетенціях.

Успішне вирішення спеціалістом стратегічних, тактичних, оперативних завдань передбачає не тільки сформованість різноманітних компетенцій, а й наявність власного внутрішнього орієнтира, регулятора поведінки – ціннісних орієнтацій фахівця. Останні у структурі професійної зрілості фахівців соціономічного профілю необхідно розглядати як сукупність уявлень, підстав для оцінки професійної діяльності, орієнтації в ній, диференціації об'єктів за їх значущістю, котрі виконують роль смислоутворюючого чинника професійної

діяльності. А також розкривають ідеальні цілі, змісти, відносини, за допомогою яких спеціаліст з'ясовує для себе значення професійної діяльності, зміст життєдіяльності й на основі яких формуються мотиви й пріоритети його професійної діяльності.

Досягнення вищих рівнів опанування діяльністю передбачає сформованість у фахівця впорядкованої сукупності професійних цінностей, ієрархізованих за критерієм їх значимості для спеціаліста, які не тільки орієнтують його в професії, але й реально регулюють його відносини з учнями, колегами, є критерієм оцінки й самооцінки результатів професійної діяльності та взаємодій. Найбільш значимі ціннісні орієнтації у структурі професіоналізму фахівця проявляються в гуманізмі, професійних знаннях, етиці й дисципліні праці спеціаліста, конструктивному співробітництві, у прагненні й досягненні успіху спеціалістом і учнями, у взаємоповазі, підтримці тощо. Це відображає їх у декількох аспектах, а саме: *мотиваційному* у вигляді усвідомлення особистістю значущості професійної зрілості; *емоційному*, що знаходить своє вираження в особливому ставленні до процесу й мети досягнення й розвитку професійної зрілості; *поведінковому (діяльнісному)*, у процесі якого ставлення до досягнення професійної зрілості може приносити або не приносити задоволення спеціалісту; *інтелектуальному*, що зумовлений знанням про значимість досягнення більш високого рівня професійної зрілості й *вольовому*, представленому в уміннях долати перешкоди у процесі професійно-особистісного саморозвитку.

Таким чином, ціннісні орієнтації як структурний компонент професійної зрілості фахівців соціономічного профілю не тільки обумовлюють його рівень, але й самі обумовлені рівнем його розвитку, відображають саме той тип особистісних і професійних цінностей спеціаліста, який є підґрунтям для самореалізації й критерієм оцінки її ефективності та досягнутого рівня володіння діяльністю, включаючи його інноваційний аспект.

3.2. Соціально-психологічні особливості формування цінностей майбутніх фахівців – суттєва передумова особистісно-професійного становлення особистості

Ми визначили «ціннісні орієнтації» як складний соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість свідомості на систему цілей, в ім'я яких діє особистість, і способів їх досягнення, що виражаються у формуванні особистісних якостей, що визначає загальний підхід людини до світу, до себе, зумовлює зміст і напрям особистісних виборів, позицій, учинків. Змістовно-сміслові характеристики системи ціннісних орієнтацій пов'язані із змістовною стороною спрямованості особистості і з системою її життєвих сенсів, що відображають міру складності внутрішнього світу, визначають особистісні вибори і, відповідно, зміст сформованого на їх основі особистісного соціально-психологічного простору.

Успішне вирішення майбутнім спеціалістом стратегічних, тактичних, оперативних завдань передбачає не тільки сформованість різноманітних компетенцій, а й наявність власного внутрішнього орієнтира, регулятора поведінки – ціннісних орієнтацій фахівця. Останні у структурі професійної зрілості фахівця соціономічного напрямку необхідно розглядати як сукупність уявлень, підстав для оцінки професійної діяльності, орієнтації в ній, диференціації об'єктів за їх значущістю, котрі виконують роль смислоутворюючого чинника професійної діяльності. А також розкривають ідеальні цілі, змісти, відносини, за допомогою яких спеціаліст з'ясовує для себе значення професійної діяльності, зміст життєдіяльності й на основі яких формуються мотиви й пріоритети його професійної діяльності.

Основні параметри діяльності фахівця соціономічного напрямку – зміст (мотивація, мета, предмет, засоби, способи, продукт, результат) і структурна організація (сукупність професійних умінь, дій, уявлень, що забезпечують реалізацію всіх психолого-педагогічних, акмеологічних функцій) визначають обумовленість кожного з них особистісно-діяльнісними й суб'єктними проявами, які нами

розкриваються: у професійних і людських перевагах, інтересах, орієнтирах, що стимулюють діяльність; у відкритості, готовності до нового, творчому досвіді, що ініціює особистісне і професійне зростання; в активності, яка не обмежується рамками необхідних вимог, що й регулює процес розвитку й досягнень; у безперервній актуалізації, використанні і збагаченні особистісного й професійного потенціалу, здібностей, констатуванні певних досягнень й виявленні нових цілей у професійній діяльності; у професійній компетентності, що виявляється в різноманітних компетенціях.

Досягнення вищих рівнів опанування діяльністю передбачає сформованість у фахівця впорядкованої сукупності професійних цінностей, ієрархізованих за критерієм їх значимості для спеціаліста, які не тільки орієнтують його в професії, але й реально регулюють його відносини з учнями, колегами, є критерієм оцінки й самооцінки результатів професійної діяльності та взаємодій. Найбільш значимі ціннісні орієнтації у структурі професіоналізму фахівця проявляються в гуманізмі, професійних знаннях, етиці й дисципліні праці спеціаліста, конструктивному співробітництві, у прагненні й досягненні успіху спеціалістом і учнями, у взаємоповазі, підтримці тощо. Це відображає їх у декількох аспектах, а саме: *мотиваційному* у вигляді усвідомлення особистістю значущості професійної зрілості; *емоційному*, що знаходить своє вираження в особливому ставленні до процесу й мети досягнення й розвитку професійної зрілості; *поведінковому (діяльнісному)*, у процесі якого ставлення до досягнення професійної зрілості може приносити або не приносити задоволення спеціалісту; *інтелектуальному*, що зумовлений знанням про значимість досягнення більш високого рівня професійної зрілості й *вольовому*, представленому в уміннях долати перешкоди у процесі професійно-особистісного саморозвитку.

Таким чином, ціннісні орієнтації як структурний компонент професійної зрілості фахівця не тільки обумовлюють його рівень, але й самі обумовлені рівнем його розвитку, відображають саме той тип особистісних і

професійних цінностей спеціаліста, який є підґрунтям для самореалізації й критерієм оцінки її ефективності та досягнутого рівня володіння діяльністю, включаючи його інноваційний аспект.

Зміст ціннісно-цільового компонента професійного самовизначення майбутніх фахівців було проаналізовано на основі цільових та смислових складових особистісної професійної перспективи: професійна цінність-мета, допоміжні професійні цілі, смисл навчально-професійної діяльності, сенс майбутньої професії.

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що деяким студентам першого та другого курсів властиві розбіжності між високим рівнем самовизначення у віддаленій професійній меті та низьким (середнім) рівнем – у допоміжних цілях або ж навпаки. Тобто можна виділити принаймні дві категорії студентів молодших курсів, у яких спостерігається неузгодженість у змісті ціннісно-цільового компонента. Вони не належать до більшості, в якій рівень самовизначення за обома цільовими показниками особистісної перспективної перспективи (за М. Пряжниковим) або середній (22,5 % (9 осіб) на I курсі та 30,0 % (12 осіб) – на другому або низький (20,0 % (8 осіб) на I курсі та 7,5 % (3 особи) – на другому).

До першої категорії належать студенти, які повно та чітко усвідомлюють кінцеву мету на рівні образу ідеального «Я» професіонала. Про це свідчать відповіді на запитання опитувальника: «Ким би ви хотіли стати у професійному житті через 5 років?» (наприклад, «планую працювати сімейним психологом», «бачу себе директором психологічної служби», «хочу працювати з дітьми», «буду займатись психологічним консультуванням», «хочу працювати в юридичній фірмі психологом» тощо). Зазначимо, що ці відповіді не можуть вказувати на образ ідеального «Я» професіонала і характеризувати змістовий компонент професійного самовизначення, адже висловлювання «хотіли б» та «через 5 років» у запитанні вказують на необхідність визначитись у цілепокладанні на конкретний термін у майбутньому. Водночас, чітко визначена професійна мета може свідчити про

високий рівень сформованості образу ідеального «Я». У цьому полягає спрямованість професійного самовизначення студента на інтеграцію змістового та ціннісно-цільового компонентів.

Отже, є студенти з високим рівнем самовизначення у професійній цінності-меті. Проте відповіді на інше запитання опитувальника («Які 5 етапів на шляху до своєї професійної мрії ви б виділили?») свідчать, що допоміжні цілі цих студентів визначені на низькому чи середньому рівнях: «буду продовжувати навчання в університеті», «буду ходити на пари», «планую читати більше літератури» (низький рівень), «хочу вступити до магістратури, а потім працювати на кафедрі», «1-й етап: закінчити університет; 2-й етап: піти працювати у школу, щоб набути досвіду; 3-й етап: життя покаже» (середній рівень) тощо. До першої категорії студентів належать 17,5 % (7 осіб) на I курсі та 20,0 % (8 осіб) – на другому.

До другої категорії належать студенти, які мають труднощі у постановці конкретної цінності-мети при чіткому уявленні про подальші етапи свого професійного становлення. У них рівень самовизначення щодо професійної мети переважно середній та низький, а у допоміжних цілях – високий (лише 20,0 % (8 осіб) на I курсі та 30,0 % (12 осіб) на II курсі). Наприклад, відповіді студентки другого курсу Вікторії С. на вищевказані запитання свідчать про відносну спланованість її майбутнього на період навчання у ЗВО без наявності кінцевої мети: «по-перше, я займатимусь танцювальною психотерапією; по-друге, я закінчу університет та вступлю до аспірантури; потім я хочу захистити дисертацію і працюватиму на кафедрі», але «у майбутньому я буду практичним психологом» (невідомо, яким саме практичним психологом). Таку тенденцію на молодших курсах ми пояснюємо несамостійним, мало усвідомлюваним або ж випадковим вибором професії цією категорією студентів, про що свідчать відповіді на перше запитання опитувальника: «Чи був ваш вибір професії самостійним і незалежним від думки інших людей?». Наприклад, деякі студенти відповіли, що обрали професію психолога, адже «так порадили вчителі»,

«рекомендували друзі», «так хотілось батькам», «ця професія модна і цікава» тощо.

Позитивною є тенденція до збільшення кількості студентів з високими рівнями у показниках за обома компонентами особистісної перспективної перспективи: на I курсі їх – 2, 5% (1 особа), на II курсі – 10 % (4 особи).

Високий рівень за цільовими та смисловими компонентами особистісної перспективної перспективи спостерігався у 30,0 % (12 осіб) на III курсі та 22,5 % (9 осіб) – на четвертому. Середній рівень за обома компонентами особистісної перспективної перспективи мали 32,5 % (13 осіб) на III курсі та 35,0 % (14 осіб) – на четвертому. Лише 10 % (2 особи) студентів на III курсі належать до першої категорії студентів, про яку йшлося вище, та 12,5 % (5 осіб) – на IV курсі. До другої категорії студентів належать 5,0 % (2 особи) студентів III курсу та 2,5 % (1 особа) – IV курсу.

Отже, починаючи з третього курсу, тенденція до значних розбіжностей у показниках за цільовими та смисловими компонентами особистісної перспективної перспективи студентів знижується. Досягнення віддалених цілей узгоджувалось з постановкою допоміжних, які визначені більш узагальнено, ніж на попередніх курсах. Тому, відчуваючи певну часову завершеність фахової підготовки, у більшості старшокурсників переважав середній рівень самовизначення щодо найближчих цілей у реалізації своїх професійних вмінь та здібностей. Серед названих цілей переважає мета стати психоконсультантом або директором психологічного центру чи служби.

Період навчання у ЗВО – час активного життєвого пошуку, пов'язаного з розумінням цілей майбутнього самостійного життя. Це і вибір учинків відповідно до власної ціннісної системи, і випробування різних соціальних ролей і видів діяльності, вибір значимих для себе об'єктів і умов.

Саме даному етапу особистісно-професійного життя ми надавали найсуттєвіше значення у становленні професійної зрілості фахівця соціономічного. Етапи становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю являли

собою не просто послідовність якісних перетворень особистості студента в особистісному, академічному й соціальному компонентах, але й характеризувалися різними тимчасовими й змістовними рамками.

Принципово важливе значення мали сутнісні інваріантні параметри, розглянуті в процесі гетеро- і соціогенезу особистості спеціаліста в період навчання у ЗВО.

Змістовний аспект інваріанта процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю становила інтеграція компонентів навчального плану, представлених у вигляді інтегративного соціально-психологічного знання і знання, що відображає особливості історії, соціального середовища, економіки, культури, екології, етнології, соціально-економічних особливостей регіону.

Структурно-дидактичний аспект інваріанта процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю являє собою блочно-модульну систему, у якій кожний блок-модуль знань цілеспрямовано орієнтований на вирішення освітньо-виховних завдань розвитку особистості в цілому із цільовою домінантою на розвиток певної сукупності її якостей, які сприяють становленню професійної зрілості фахівців соціономічного профілю в єдності складових її компонентів: особистісного, академічного й соціального. Модульна організація процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю передбачала структурування навчального матеріалу за принципом «концентричних» модулів. Кожен наступний модуль освітнього процесу дозволяв студентові піднятися на більш високий рівень практичного освоєння професійної діяльності, формував особистісні, академічні й соціальні компетенції.

Науково-методичний аспект був орієнтований на інтеграцію науково-теоретичної й методико-дидактичної підготовки професорсько-викладацького складу у вирішенні проблем реалізації інтегрованого змісту освітнього процесу, використанні оптимальних форм, методів, засобів його реалізації, що сприяли розвитку творчої активності, самостійності, самоактуалізації студента в оволодінні

інтегративними психологічними знаннями; на створення психолого-педагогічних умов, котрі визначають цілісний розвиток особистісного, академічного й соціального потенціалу фахівців соціономічного профілю.

Організаційний аспект інваріанта процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю являє собою інтегральну систему, яка включає єдиний соціально-психологічний комплекс, єдиний інформаційно-освітній простір, що забезпечують поступальний розвиток процесу професійної підготовки фахівців соціономічного профілю; високий рівень підготовленості особистості на основі реалізації інтеграційних взаємозв'язків.

Етап *адаптації* (1 курс) ми співвідносили із формуванням узагальнених соціальних категорій і уявлень студентів, соціуму, а також соціального інтелекту, що включає соціальні знання, здатність сприймати відносини й залежності у соціальній сфері. На вказаному етапі поряд з орієнтацією на реальні умови формується також орієнтація на необхідне, яке є найбільш загальною характеристикою особистості як громадянина.

Етап *індивідуалізації* в цілому відображає тенденцію індивідуалізації, яка спрямована на накопичення особистістю індивідуального досвіду соціальної поведінки й спілкування, формування особистісних норм і переконань, системи змістів та значень, академічних компетенцій відповідно до його індивідуальних особливостей й можливостей, потреби в активному індивідуальному розвитку та самоствердженні. На цьому етапі формувалися особистісні установки на оволодіння й засвоєння більш складних систем і норм взаємин у соціумі, здобувався особистісний досвід на основі самоактуалізації особистості.

Етап *систематизації* слідує за етапом індивідуалізації. Він відображає систематизацію уособленого соціокультурного досвіду, особистісного осмислення професійної діяльності, формування ставлення до своєї соціальної позиції, ціннісних орієнтацій, інтелектуального потенціалу. Інакше кажучи, цей етап ми визначаємо як етап системно розвиненої самосвідомості й самооцінки.

На етапі *інтеграції* практично здійснювалося узгодження особистісних, соціальних, академічних цілей, цінностей у єдину систему, що визначає сформованість життєвої стратегії, орієнтованої на досягнення високого рівня мотивації в обраній професії.

Вищевикладена логіка поетапного процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю визначала сутнісні характеристики й рівні її розвитку на кожному конкретному періоді навчання особистості у ЗВО відповідно до навчання за курсами.

Перший етап (1 курс) – етап «адаптації» – етап засвоєння освітніх стандартів, які відповідають напрямку професійної підготовки, чинних соціальних норм, що в остаточному підсумку передбачають адаптацію студентів до навчально-пізнавального й соціального середовища ЗВО. Завданням першого етапу було формування спрямованості мотивації діяльності, професійної й актуальної для особистості, розвиток навичок спілкування. Результатом цього етапу мав би бути вибір студентом предмета діяльності, що відповідає вже існуючим у нього потребам, і формування стійкої мотивації до її здійснення.

До початку експерименту серед студентів було проведено опитування, метою якого було з'ясування думки студентів про те, наскільки важливими для їх реального життя є знання, що пропонуються їм під час вивчення перерахованих вище дисциплін. Виявилось, що найменш потрібними для життя студенти вважають знання, одержувані ними на політології, економіці і екології (якщо ці дисципліни не є не фаховими, не професійно значущими в одержанні спеціальності). Однак і стосовно інших дисциплін зустрічалися такі епітети – «у житті все зовсім по іншому», «хочеться, щоб було як у житті». Це дало підстави для висновку про те, що в процесі викладання необхідно дбати не тільки про наповнення змісту навчальних дисциплін соціально-психологічними знаннями, але й про застосування активних форм взаємодії з аудиторією. Для більш успішного здійснення процесу становлення професійної зрілості фахівців соціономічного профілю на даному етапі викладачі мали забезпечити максимальне використання

виховних можливостей навчального матеріалу дисципліни, різних методів і психологічних положень, що ініціюють особистісну й соціальну активність (наприклад, можливості проблемної лекції, ділової гри, методу проблемної ситуації тощо), а також виховних резервів групової, колективної й індивідуальної форм організації роботи студентів. Особливе значення надавалося створенню сприятливої психологічної атмосфери, демократичному стилю взаємодії, постійному зворотному зв'язку й регулярній самодіагностиці, мета якої – усвідомлення й оцінка себе як члена суспільства.

Так, у процесі викладання екології ознайомлення з кожною темою відбувалося у формі проблемної дискусії. Педагоги ставили перед собою завдання формування у студентів екологічної свідомості, тобто розуміння того, що насувається екологічна криза – найважливіша проблема сучасного сторіччя, подолати яку можна лише перейшовши до нової системи цінностей, усвідомлюючи особисту відповідальність за стан і розвиток природи й суспільства. На заняттях студенти одержували відомості про екологічний стан нашої області, міста, районів міста. «Конкретність» розмови викликала у студентів інтерес, щире заклопотаність і, передусім, бажання щось змінити в екологічній ситуації, що склалася. Згодом, уже на третьому етапі експерименту, студенти здійснили деякі екологічні акції у рідному місті.

На практичних заняттях із психології проводилися рольові ігри у вигляді імітації проблемної ситуації (з повсякденного життя, із професійної сфери), яку необхідно проаналізувати й вирішити. Колективне обговорення проблеми давало можливість учасникам експерименту презентувати свої соціально-психологічні установки й спробувати досягнути соціально-психологічні установки навколишніх, що створювало умови для саморефлексії.

Педагоги проводили цілеспрямовану роботу з виховання тих якостей особистості, які сприяють ефективному спілкуванню й співробітництву. Така діяльність давала можливість формування у студентів адекватної самооцінки, що впливає на взаємини з навколишніми.

На практичних заняттях викладачі політології застосовували таку цікаву форму, як «ігри в політиків», «будівництво держави». У процесі зазначеної гри інформація за темою, що надається як педагогом, так і студентами, критично оцінюється заздалегідь призначеними «політиками», які належать до різних політичних сил.

Практичні заняття з економіки проводилися у формі ділових ігор («Бюджет», «Підприємство» тощо), що передбачали активну участь кожного студента в колективній діяльності, необхідність ефективно спілкуватися у групі й вирішувати виникаючі конфлікти.

На етапі завершення кожного предметного блоку ми знову проводили опитування про значимість отриманих на заняттях знань з певного предмета для реального життя. Результат опитування показав, що значно більша кількість (28% при першому опитуванні й 52% при другому опитуванні) вважають, що знання, отримані на цих заняттях, обов'язково будуть у нагоді й вже зараз є такими у повсякденному житті. І практично всі студенти (96%) відзначили, що вчитися стало значно цікавіше й що рідко з'являється відчуття «даремно витраченого часу».

Важливу роль на цьому етапі експерименту відіграла система тренінгових занять, метою яких було оволодіння учасниками експерименту прийомами безконфліктного спілкування й самоврядування; усвідомлення себе й навколишніх як особистостей; актуалізація інтересу до самопізнання й саморозвитку.

Проведенню тренінгу передували групові й індивідуальні співбесіди викладача зі студентами, на яких уточнювалися завдання, строки та тривалість занять, правила спілкування і взаємодії. Основним завданням керівника тренінгу було створення умов для активної й самостійної роботи над собою кожного учасника експерименту, а також формування в колективі студентів атмосфери взаєморозуміння й довіри.

За результатами проміжного анкетування 62% учасників експерименту вже після проведення перших тренінгових процедур продемонстрували позитивні зміни: розширення

комунікативних можливостей, створення сприятливої атмосфери в колективі, зміцнення свого соціального статусу в колективі, підвищення власних регулятивних здібностей тощо.

Другий етап (2, 3 курси) – етап «індивідуалізації» – період оволодіння сукупністю психолого-педагогічних компетенцій, сутнісними механізмами професійної діяльності, прийомами трансформації соціокультурних знань і досвіду, методами й способами професійної діяльності відповідно до індивідуальних особливостей особистості студента, пошуку способів і засобів самоствердження, самореалізації.

Реалізуючи завдання другого (операційно-діючого) етапу щодо вибору предмета діяльності, котрий відповідає вже існуючим потребам і здатний мотивувати майбутню діяльність, ми попросили учасників експерименту відповісти на запитання «Чого тобі не вистачає для відчуття «справжнього студентського життя?». Результат був такий: 80,1% учасників опитування не вистачало «далеких поїздок, спілкування з різними людьми», 50,4% прагли б «грати на гітарі», 20% – «щоб група була сама дружна й ерудована», 19,3% прагли б «чогось творчого», 7% виявили бажання займатися екстремальними видами спорту (парашут, спелеологія).

Усім цим вимогам відповідав такий напрямок, як гурткова/клубна робота, у рамках діяльності якої була складена й реалізована спеціалізована програма, що являла собою систему позааудиторних занять, названих нами «тематичними». Предметом професійної діяльності на цих заняттях була: формування мотивації до співробітництва й соціально важливої діяльності; здатності до продуктивної взаємодії й діалогу; здатності до колективного планування, організації, контролю й оцінці діяльності. Заняття проводилися у вечірній час один раз на тиждень тривалістю по 2 – 2,5 години і передбачали використання елементів організації занять за типом творчої студії; елементів акторського тренінгу; технологій тренінгових Т-груп.

На «тематичних» заняттях ми застосовували комплекс різноманітних організаційних форм: дискусії, гри, вправи,

аналіз проблемних ситуацій, тренінг. Структурою занять передбачала постійне чергування роботи в загальній групі, парі, мікрогрупі. Важливе значення мала загальна психологічна атмосфера заняття (обов'язково радісна, позитивна), дотримання ритуалів (перед початком заняття виставити стільці по колу, спочатку посадити дівчат, потім юнаків, «послухати тишу» тощо), наявність технічного оснащення (аудіо- і відеомагнітофон, слайд-проектор, папір, олівці, фарби, фломастери, художні репродукції, килим).

Етапи «тематичного» заняття: 1. Розминка (5 - 7 хвилин). 2. Акторський тренінг (15 - 20 хвилин). 3. Вибір «основної проблеми» заняття і її аналіз (5 - 7 хвилин). 4. Варіативна частина (близько 1 години). 5. Вправа на групову взаємодію й релаксацію (3 - 5 хвилин). 6. Групова й індивідуальна рефлексія. 7. Вільне спілкування.

1. РОЗМИНКА. Зняття фізичних і психологічних бар'єрів, забезпечення психологічної розкнутості всіх учасників, створення атмосфери свята. Творчий, характерний рух, що задається змістом під музичні фрагменти, скомпоновані за принципом контрасту (наприклад, показують ходу: легку, важку, хода із підскакуванням тощо; або показують сутність образу: непосида, боягуз, нахаба, скнара, задира, розмазня, проноза тощо).

2. АКТОРСЬКИЙ ТРЕНІНГ. Моделювання образу через різноманітні грані його живого втілення: рух, звучання, вага, темпоритм, почуття й відчуття, аромати, дії, те, що дає унікальну можливість зрозуміти «іншого» через «гру в нього». Комплекс етюдів на освоєння індивідуального й ігрового простору (наприклад, групові етюди «На вокзалі», «Черга в магазині», «У поліклініці» (з варіантами сутності образу: нахаба, буркун, філософ, акуратист й ін.).

3. ВИБІР ОСНОВНОЇ ПРОБЛЕМИ ЗАНЯТТЯ І ЙОГО АНАЛІЗ. Ми не випадково назвали цей етап заняття вибором проблеми, тому що можливість вибору діяльності, по-перше, підсилює мотивацію участі в ній, по-друге, підвищує відповідальність за ухвалені рішення й, по-третє, підкреслює атмосферу самоврядування й демократичності, хоча і створює

деякі незручності ведучому (йому завжди треба бути або готовим, як мінімум, за двома темами, або знайти аргументи, щоб переконати групу, не вдаючись до натиску). Подання ведучим «основної проблеми» заняття здійснювалося різноманітними способами: просто озвучування теми; демонстрація епізоду відеофільму й пропозиція групі щодо формулювання теми самостійно; заздалегідь підготовлений етюд із зображенням проблемної ситуації тощо). Усе це підвищувало інтерес до проблеми й сприяло продуктивній діяльності. Вибір форми аналізу полягав у тому, щоб група вибирала форму роботи із проблеми – дискусію, рольову гру, аналіз проблемної ситуації або їх комбінація, що, як правило, і відбувалося.

4. ВАРІАТИВНА ЧАСТИНА. Це смислоутворювальний етап заняття, найбільш складний як в інформативному, так і в емоційному плані. Саме тут більшою мірою відбувалося формування соціальної спрямованості особистості, усвідомлення нею й свого й чужого соціального досвіду. Дійсно продуктивною, такою що приносить відчутний результат ця частина заняття стала лише на етапі, коли група набула рис групи-асоціації (Л. Уманський) і в ній виникла міжособистісна довіра й здатність взаємодіяти.

Ми використовували три види проблемних ситуацій, а саме: ситуації-«емоцій», ситуації-«дій» і ситуації-«провокації». Вирішення ситуацій-«емоцій» сприяло розвитку передусім емоційної сфери учасників заняття. Результатом розв'язання ситуацій-«дій» було розв'язання соціально прийнятних навичок поведінки в процесі соціальної взаємодії. Ситуації-«провокації» давали можливість учасникам подивитися на себе під незвичним кутом зору, зрозуміти справжні мотиви своєї поведінки, що часом є потужним стимулом для самозміни і саморозвитку.

5. ВПРАВИ НА ГРУПОВУ ВЗАЄМОДІЮ Й РЕЛАКСАЦІЮ. Вказаний вид діяльності ми вважаємо невід'ємною частиною тренінгового заняття, оскільки вправи й ігри створювали сприятливу психологічну атмосферу, що передбачала поживлення заняття і зняття емоційної напруги,

яка виникала на попередньому етапі. Залежно від змісту попереднього етапу ігри на групову взаємодію могли бути як рухливими, так і ні. Варіанти ігор:

1. Учасників розділяють на дві команди. Необхідно підняти руку до плеча, палець нагору. Треба викинути руку, показати на когось у групі. Де буде більша кількість рук, що показують на одного, та команда перемогла. (Повторюється кілька разів).

2. Учасників розділяють на дві команди. Потрібно підняти руку до плеча, палець нагору. Треба викинути руку, показати на когось у групі. У якій команді буде більша кількість взаємних виборів (коли ви показали на людину, а вона показала на вас), та команда перемогла. (Повторюється кілька разів).

Застосовувалися вправи, що містять завдання на рухи, стрибки, повороти. Обов'язково, вимогою вправ були злагожені рухи команди. Завершувався цей етап релаксацією, яка відбувалася під розслаблюючу музику. Учасникам заняття пропонувалося лягти на килим, розслабитись, заплющити очі й подумати про щось приємне.

6. ГРУПОВА Й ІНДИВІДУАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ. З метою проведення індивідуальної рефлексії ми використовували різноманітні прийоми, зокрема: «малюнок настрою», «плакат відкликать», «особистий лист», «щоденник самостереження», «щоденник росту» і «журнал справ».

«Малюнок настрою» – це опис учасниками заняття свого емоційного стану за допомогою фарб, фломастерів або олівців, вираження кольором своїх відчуттів і асоціацій. Найчастіше це були колірні плями, колірні переходи, іноді зображення тварин або людей.

Найбільшою популярністю цей вид рефлексії користувався у дівчат. На перших заняттях він застосовувався не часто, але згодом «малюнок настрою» став важливою складовою заняття й нерідко з індивідуального перетворювався у груповий, що робило процес більш творчим і захоплюючим, причому юнаки, як правило, просто «доповнювали» малюнок дівчат певною деталлю. Іноді, з накопиченням матеріалу, організовувалися невеличкі виставки.

«Особистий лист» – це опис своїх вражень від заняття, побажання, претензії, що висловлювалися ведучому у письмовій формі. Цей вид рефлексії був особливо популярним на перших етапах експерименту, оскільки дозволяв виразити свою точку зору, не привертаючи до себе уваги.

Третій етап (4 курс) – етап «систематизації» соціально-психологічних знань, спеціальних умінь і навичок оцінки й самооцінки.

До ключових напрямків діяльності на третьому етапі розвитку соціальної зрілості студентів відносять: екологічний, творчий й волонтерський.

Різноманітність напрямків діяльності зумовлена значним кількісним складом учасників експерименту і, як наслідок, різноплановістю інтересів. Тобто до початку третього етапу визначалися діяльнісні пріоритети студентів, остаточно виокремилася неформальна ініціативна група, що брала на себе відповідальність за організацію діяльності, склалася ієрархія самоврядування.

У процесі організації суспільно корисної діяльності ми керувалися принципом, що, лише беручи безпосередню участь у здійснюваній діяльності, що включає планування дій, їх організацію, виконання завдань, обговорення результатів, різноманітне спілкування в референтній групі, людина здатна усвідомити її зміст, завдяки тому в неї можуть сформуватися смислоутворювальні мотиви, ціннісні орієнтації й в остаточному підсумку – спрямованість особистості.

Діяльність у рамках напрямку, названого нами творчим, здійснювалася за тією ж схемою, що й на попередніх етапах. Варто підкреслити, що хоча волонтерська діяльність і включала меншу кількість учасників і не була надто масштабною за обсягом робіт і ефектною з погляду соціального схвалення, однак її відрізняла адресність і альтруїзм. На жаль, кількість студентів, які реалізують безоплатне бажання допомогти без очікування «оплесків» і які регулярно схвалюють участь у такого роду діяльності, була невеликою – близько 21%.

Четвертий етап (6 курс) – етап «інтеграції» особистісних, академічних і соціальних знань, умінь і навичок, що визначають професійну зрілість як високий рівень досягнень в особистісному, академічному й соціальному розвитку особистості, був орієнтований на кінцевий результат становлення професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічного профілю, що забезпечує підготовленість, до здійснення багатопрофільної профільної діяльності. Поетапне становлення професійної зрілості припускало розширення можливостей самореалізації особистості в різних сферах професійної діяльності.

Заключною справою на третьому етапі формувального експерименту була організація студентами експериментальної групи навчання шкільного активу для старшокласників. Навчання проводилося на базі Ресурсного інформаційно-консультативного центру кафедри психології та педагогіки й тривало протягом двох тижнів і вимагало від учасників експерименту значної напруги душевних і фізичних сил. У функції студентів входили щоденна організація роботи навчальних секцій для школярів. Окрім того, вони проводили навчання організаторів з позакласної роботи шкіл району, які також були учасниками табору.

У таборі учасники експерименту відчували певні психологічні труднощі. Наприклад, у частини студентів на початковому етапі виникли труднощі, що стосувалися систематичної організації занять.

Таким чином, специфіка модульної організації процесу особистісно-професійного становлення фахівців соціономічного профілю сприяла ефективному формуванню вмінь і навичок аналізу, діагностики, прийняття адекватних соціальним ситуаціям рішень, здатності визначати рівні, давати оцінку отриманим результатам за підсумками дій.

Модульний підхід до структурування навчального матеріалу співвідносився із принципами, системності, цілісності, наступності в тому, що кожен попередній етап засвоєння блоку знань логічно зумовлював засвоєння змісту наступного.

Висновки

Умовою внутрішньої рівноваги особистості є розвиток відповідної системи ціннісних орієнтацій у процесі цілеспрямованого впливу і навчання. Ми вважаємо, що зміст освіти нині, в умовах переоцінки цінностей у кризовому суспільстві, повинен передбачати не стільки опанування професійних знань і навичок, скільки особистісне зростання і розвиток, формування ціннісних орієнтацій особистості, яка самоактуалізується. Це стає особливо актуальним, коли йдеться про підготовку до діяльності типу «Людина – Людина», оскільки для цього виду професій предметом професійної діяльності є сама людська особистість. Такі види професійної діяльності являють собою сфери існування і розвитку загальнолюдських цінностей. Саме тут реалізуються цінності альтруїзму і творчості, які надають сенс цій діяльності.

Деякі вчені, зокрема О. Бондаренко, підкреслюють також особливу значущість для спеціаліста соціономічного напрямку дотримання вищих морально-етичних цінностей. За його словами, значущість етичної проблематики в даному випадку визначається тим, що вона відіграє провідну роль у формуванні особливого – деонтологічного – менталітету цілої професійної групи [5, с. 96-107]. Проте О. Сірій відводить ціннісним орієнтаціям центральне місце у структурі професійно значущих якостей практичного психолога [23, с. 354-360]. Проведене ним дослідження системи ціннісних орієнтацій спеціаліста соціономічного напрямку, із високою мірою вираженості інших професійно значущих якостей, виявило у них одночасну спрямованість на цінності-цілі професійної самореалізації: активне діяльне життя і цікаву роботу, які реалізувалися за допомогою інструментальних цінностей прийняття інших людей і цінностей безпосереднього світовідчуття. Домінування вказаних вищих цінностей в індивідуальній ієрархії утворює таким чином основу професійної системи цінностей фахівця соціономічного напрямку.

На підставі викладеного вище ми виділили такі професійні ціннісні орієнтації для спеціалістів соціономічного напрямку, як: життєва мудрість (зрілість суджень та здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом), пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток), продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей), розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення), важливість щастя інших людей (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства загалом), упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів), життєрадісність, незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче), освіченість (широта знань, висока загальна культура), відповідальність (почуття обов'язку, вміння тримати своє слово), терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани), широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички), ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі), чуйність. Окрім цього до окреслених ціннісних орієнтацій ми відносимо наявність активних соціальних контактів (прагнення людини до встановлення сприятливих взаємовідносин з іншими людьми) та високий рівень розвитку професійної життєвої сфери (висока значущість для людини сфери її професійної діяльності), сфери суспільного життя (висока значимість для людини проблем життя суспільства), а також сфери навчання і освіти (прагнення людини до підвищення рівня своєї освіченості, розширення кругозору).

Розвиток професійно значущих якостей і ціннісних орієнтацій спеціаліста соціономічного напрямку здійснюється в процесі відповідної підготовки.

При цьому навчальний процес, як правило, є циклом семінарів або групової роботи, що присвячені питанням професійної ідентичності, життєвим цілям, кризам у житті студентів, їх особистим проблемам. Ці питання вирішуються в ході навчання практичних прийомів психологічного консультування, які відпрацьовуються на матеріалі проблем,

що пред'являються самими учасниками групи; потім і сама процедура терапії стає предметом аналізу учасників. Ці принципи психологічної підготовки, які набули сьогодні поширення на Заході, а також проблеми, пов'язані з їх реалізацією у вітчизняній освітній практиці, детально розглядаються в роботах І. Володарської і Ц. Короленко, Н. Лизунової, І. Малисової, Є. Спіркіної та ін.

Розвиток професійно значущих цінностей співвідносився з компонентами професійної зрілості в логічній послідовності етапів (адаптація, індивідуалізація, систематизація, інтеграція) і відзначався низкою сутнісних параметрів:

Нами визначені соціально-психологічні особливості особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічного профілю, а саме:

ЕТАП АДАПТАЦІЇ:

✓ *Особистісна зрілість* тісно переплітається з установкою на засвоєння частини цінностей, що постають для особистості як абсолютна цінність; опанування світоглядних, моральних норм і правил, духовно-ціннісних орієнтацій; на прояв аспектів «самості» (самоактуалізація, самовираження); на творче перетворення, вільний розвиток себе як особистості, засвоєння мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів професійної діяльності; підвищення мотивації продовження навчання й засвоєння психологічних знань на наступних курсах навчання.

✓ *Академічна зрілість* передбачала засвоєння знань, умінь і навичок у межах вимог Державного освітнього стандарту, подальший розвиток пізнавальних інтересів, застосування на основі набутих академічних знань таких навчальних умінь, як навчально-інтелектуальні, навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні. Значна увага в цей період приділялася розвитку пізнавальної самостійності, акцент робився на навчально-інформаційні, навчально-організаційні вміння; здійснювався поступовий перехід до формування загальнопсихологічних умінь (постановка психологічних завдань, осмислення професійних ситуацій, здійснення вибору психологічних

методів, організація професійно доцільної діяльності, професійне осмислення поведінкових ситуацій особистості).

✓ *Соціальна зрілість* орієнтувала на засвоєння діючих у студентському середовищі норм, правил поведінки, які відповідають чинним нормам і правилам, оволодіння певною навчальною й суспільною діяльністю; адаптацію до навчального й соціального середовища за рахунок позбавлення від деяких індивідуальних особливостей, неадекватних навколишньому освітньо-виховному середовищу ЗВО.

✓ *Професійна зрілість* у контексті викладених вище параметрів спрямовується на визнання цінностей професійної діяльності, мотивацію продовження навчання на наступних курсах (особистісний аспект), засвоєння затвердженої Державним освітнім стандартом частини загальнопсихологічних і соціально-психологічних знань (академічний аспект), стійку адаптацію до освітнього середовища й навколишнього соціуму (соціальний аспект).

ЕТАП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ:

✓ *Особистісна зрілість* – оволодіння основними цінностями, що визначають рівень особистісного розвитку студента, осмислення власної «Я-концепції», усвідомлення вибору професійної діяльності, визнання особистості іншої людини як абсолютної цінності, опанування способів самоактуалізації, самореалізації, самовираження, самовдосконалення, поглиблення процесу формування цільної філософії, світоглядних, моральних установок в навчально-пізнавальній і суспільній діяльності.

✓ *Академічна зрілість* – оволодіння психологічними й професійними знаннями, методами і способами їх аналізу та застосування на практиці, подальше поглиблення процесу формування загальнопсихологічних і професійних умінь (навчально-інтелектуальних, навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-комунікативних). Спеціальні вміння на вказаному етапі формувалися як спосіб професійної діяльності, спрямований на вирішення завдань, які відповідають змісту, з одного боку, на формування здатності (готовності) до успішного виконання професійної діяльності, з

іншого. Спеціальні вміння фахівців соціономічного профілю відображали загальнопсихологічну спрямованість і специфіку професійної діяльності.

✓ *Соціальна зрілість* – опанування студентами соціальних знань про суспільство, суспільні відносини, соціальні ролі, статуси, правила соціальної поведінки, оволодіння вміннями, навичками, що сприяють ефективній адаптації студентів до соціуму, освітнього середовища ЗВО, студентської життєдіяльності, установку на освоєння навичок соціального мислення, соціальної організації життєдіяльності людей, які мають соціально-психологічні проблеми.

✓ *Професійна зрілість* – усвідомлене оволодіння цінностями обраної професії (особистісний аспект); опанування сутнісних механізмів, методів і прийомів організації професійної діяльності, готовність особистості до усвідомленого продовження навчально-пізнавальної діяльності (академічний аспект); утвердження власної індивідуальності, пошук способів самореалізації у навчальній і суспільній діяльності (соціальний аспект).

ЕТАП СИСТЕМАТИЗАЦІЇ:

✓ *Особистісна зрілість* передбачає сформованість усталеної «Я-концепції», адекватної самооцінки, здібностей саморегуляції поведінки у соціумі, високої мотивації обраної професії, відповідального ставлення до вибору професійної діяльності, професійної самосвідомості, світогляду як частини цільної філософії, систему сформованих професійно значимих якостей, стійку професійну гуманістичну спрямованість.

✓ *Академічна зрілість* на даному етапі являє собою систему сформованих академічних знань, умінь, навичок, тобто здатність до творчого саморозвитку, сформованість на їх основі пізнавальної потреби, навчальної компетентності. Основу професійної готовності становить система сформованих навчально-інтелектуальних, навчально-організаційних, навчально-інформаційних, навчально-комунікативних умінь. Процес формування навчальних і спеціальних умінь студентів детермінується інтегративною сутністю методичної системи професійної діяльності, яка

включає також вибір раціональних соціально-психологічних технологій і ефективних методів їх реалізації.

✓ *Соціальна зрілість* на даному етапі зорієнтована на соціально-моральну незалежність особистості, сформовану на основі системи соціально-психологічних знань, набутого соціального досвіду, навичок соціальної культури, стійких соціально-моральних орієнтацій.

✓ *Професійна зрілість* на даному етапі навчання відображала: сформованість усталеної «Я-концепції», високий рівень усвідомлення цінностей, що визначають рівень особистісного розвитку, сформованість мотиваційної бази в обраній професії, інтегративних аспектів «самості»: самореалізації, самоствердження в навчально-пізнавальній життєдіяльності (особистісний аспект); сформованість системи професійно значимих соціально-психологічних знань, умінь, навичок, способів їх реалізації у практичній діяльності, здатність давати оцінку й самооцінку рівня засвоєного комплексу професійних знань, адекватно рівню вищих досягнень студента в даній сфері (академічний аспект); сформованість системи соціально значимих якостей, адаптованість до умов соціуму, що постійно змінюється, соціальну активність (соціальний аспект).

ЕТАП ІНТЕГРАЦІЇ:

✓ *Особистісна зрілість* визначалася як висока мотивація досягнень успіху у обраній професії, сформованість духовно-морального потенціалу, особистісне самовизначення, усвідомлення потреби, необхідності у професійній діяльності, особистісної творчої активності, сформовані аспекти «самості», ціннісне самовизначення, цільна філософія життя, свобода особистості;

✓ *Академічна зрілість* була представлена як сформована здатність до інтеграції знань різних галузей гуманітарних наук, системно-цілісне знання про людину, її взаємозв'язки зі світом, природою, космосом, ноосферою; професійна компетентність, здатність до творчого способу реалізації інтегративного психологічного знання в реальній дійсності, професійна грамотність, здатність до самоосвіти, потреба в

саморозвитку, самовдосконаленні, здатність до інтеграції навчальних і спеціальних умінь. Академічний аспект інтегративної зрілості на даному етапі включає комплекс сформованих спеціальних умінь більш високого, складного порядку, ніж на попередньому етапі, зокрема: спеціальних умінь аналізувати, відбирати, розробляти власні, застосовувати різні інтегративні психологічні й соціально-психологічні технології. Дані вміння формувалися на основі засвоєння інтегративного, теоретичного знання програмно-методичного змісту загальнопрофесійних дисциплін і дисциплін предметної підготовки;

✓ *Соціальна зрілість* передбачала інтеграцію соціально значимих знань, умінь, сформованість соціально значимих якостей (соціальна установка, соціальна активність, соціальна позиція), стійкої гуманістичної позиції у спілкуванні, взаємодії з навколишнім середовищем, національної самосвідомості, громадянської відповідальності, стійкої соціально-моральної позиції, які забезпечують успішну самореалізацію особистості у професійній діяльності, адаптацію до умов соціуму, що постійно змінюється.

✓ *Професійна зрілість* на заключному етапі навчання у ЗВО представлена як завершальний підсумок усвідомленого вибору життєвої стратегії, орієнтованої на досягнення вершин професійної, особистісної і соціальної самодостатності, загальнокультурної підготовленості, успішної самореалізації, соціалізації й гармонізації особистості з навколишнім середовищем.

Ми вважаємо, що навчально-виховний процес у ЗВО повинен бути спрямований на формування професійної ідентичності, в основі якої лежать такі складові особистості спеціаліста соціономічного напрямку, як прагнення до особистісного зростання і самоактуалізації, чітка система ціннісних орієнтацій, високий рівень особистісної зрілості, а також формування професійної свідомості та професійного мислення. Найбільш ефективним шляхом формування вищезазначених якостей, на наш погляд, є активні методи навчання, а саме психологічний тренінг, який спрямований на

формування професійно значущих новоутворень ідентичності майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку.

Список використаних джерел

1. Алексеев П. В. Философия: учебник. Москва: ТКВелби; Проспект, 2003. 608 с.

2. Аникаева Т. В. Образовательная среда школы как условие профессионального самоопределения старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рос. Гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2001. 22 с.

3. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. Москва: Мысль, 1988. 240 с.

4. Бардин Ю. П. Социальная зрелость личности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.02 / Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина. Харьков, 1986. 173 с.

5. Бондаренко А. Ф. Профессиональное сознание постсоветских психологов Украины. *Вестник Ассоциации психиатров Украины*. 2007. № 1-2 (36-37). С. 96–107.

6. Борзенко И. М. , Кувакин В. А. , Кудишина А. А. Человечность человека: Основы современного гуманизма: учеб. пособие для вузов. Москва: РГО, 2005. 390 с.

7. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности. *Вестник Московского Университета*. 1981. Серия 14. Психология. № 2. С. 46–56.

8. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 5. С. 38–443.

9. Волкова Н. А. Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников: автореф. ... дисс. канд. псих. наук: 19.00.05 / Ленинградский государственный педагогический институт. Ленинград, 1983. 19 с.

10. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 44 с.

11. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер: для руководителя-практика. Москва: Дело, 1991. 312 с.

12. Гончаров В. Аксіологічний вимір сучасної парадигми освіти: соціально-філософський аналіз: монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 367 с.

13. Гуманістична психологія: Психологія і духовність: Світоглядні аспекти гуманістико зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології: у 3-х т. / упоряд. й наук. ред. Роман Трач і Георгій Балл. Київ: Університетське вид-во «Пульсари», 2005. Т. 2. 279 с.

14. Єрмоленко А. М. Сучасна практична філософія: проблеми, теорії, концепції. *Практична філософія*. 2000. № 1. С. 24-31.

15. Зайчук В., Нісімчук А. Технологія професіоналізму в освіті: монографія. Луцьк: Твердиня, 2012. 577 с.

16. Карамушка Л. М. Соціально-психологічні засади самовизначення особистості в професіях соціономічного типу. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. № 1(45). С. 19–28.

17. Комар Т. В. Професійний аксіогенез особистості як передумова професійної зрілості майбутнього фахівця. *Суспільство, держава і церква у спектрі міждисциплінарних досліджень*: матеріали Всеукр. НПК (м. Хмельницький, 9-10 вересня 2016 р.). Хмельницький: ХНУ, 2016. С. 45–47.

18. Кремень В. Україна : ідентичність у добу глобалізації: начерк мета-дисциплінарного дослідження. 2-ге вид., доповн. Київ: Знання України, 2013. 471 с.

19. Максимова В. Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования. *Педагогика*, 2002. № 2. С. 9–15.

20. Микешина Л. А. Ценностные предпосылки в структуре научного познания. Москва: РОССПЭН, 1990. 39 с.

21. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения

конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. 292 с.

22. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. С. 282–427.

23. Серый А. В. Ценностные ориентации как фактор формирования и развития системы личностных смыслов индивида. Вопросы общей и дифференциальной психологии. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1999. С. 354–360.

24. Столович Л. Н. Об общечеловеческих ценностях. Вопросы философии. Москва: Наука, 2004. № 7. С. 86–97.

РОЗДІЛ 4. ВОЛОНТЕРСЬКИЙ РЕСУРС У РОБОТІ ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

*Жанна Мельник,
Віталій Співак*

У розділі висвітлено актуальні питання пов'язані з тим, що сьогодні Україна знаходиться на етапі становлення та розвитку громадянського суспільства на принципах свободи, творчості, гуманізму, милосердя. Проаналізовано, що цей доволі складний та тривалий процес обумовлюється суперечливою політичною і соціально-економічною ситуацією, яка склалася в державі. Демократична держава Україна розглядає соціальні пріоритети як провідні напрями державної політики, намагається вирішити значну кількість соціальних проблем шляхом залучення соціальних інституцій та неурядових організацій до соціальної роботи, створенням розгалуженої системи різноманітних соціальних служб. Окреслено проте, що кадрове забезпечення установ соціальної сфери не відповідає вимогам сьогодення. Доведено, що саме тому за останні роки в Україні активно стимулюється добродійна діяльність та розвивається волонтерський рух. Волонтери сьогодні розглядаються як повноправні суб'єкти соціальної роботи. Проаналізовано, що особливість волонтерського руху в Україні полягає у тому, що найбільш чисельною групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проєктів та програм соціальної спрямованості.

4.1. Теоретико-методологічні засади щодо проблеми волонтерського ресурсу у роботі фахівця соціальної сфери

У сучасних умовах соціальна робота стає все більш потрібною суспільству, постійно зростає її об'єм та якісна наповнюваність. Відповідно робота фахівців соціальної сфери набуває все більшої соціальної значущості, що вимагає залучення як додаткових ресурсів, так і помічників-волонтерів.

Звертаючись до проблеми волонтерства, ми по суті звертаємось до такого соціального явища як громадська активність людей, їхнє бажання присвятити частину свого вільного часу подоланню різних негараздів в житті соціуму.

Організація волонтерської роботи безперечно вимагає підготовлених спеціалістів, які володіють відповідними уміннями та технологіями активізації громади, визначенні її проблем, організації членів громади для задоволення потреб і вирішення проблем з використанням необхідних ресурсів.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності має бути невід'ємним компонентом професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

Проблемам дослідження волонтерства як соціального феномену присвятили свої роботи такі європейські вчені, як: Дж. Девіс Сміт, М. Харріс, Р. Хедлі, Л. Ремрайк, Л. Графф, С. Маккарлі, Р. Лінч, С. Вінйард, Б. Стайлінгс, К. Бідерман, Дж. Нобл, Л. Роджерс, С. Елліс, К. Кемпбел, К. Вейсман, А. Вейсборд, К. Нойс, Б. Вітіч.

На теренах колишнього СРСР найпершими вченими, які почали досліджувати волонтерство були російські вчені О. Веліканова, В. Гараніна, В. Кочеткова, Н. Черепанова, Г. Бодренкова, Л. Кудринська та ін.

Що стосується дослідження волонтерського руху в Україні, то даній проблематиці присвятили свої роботи А. Аніщенко, О. Беспалько, Р. Вайнола, Н. Заверіко, І. Зверева, Р. Ілейжер, Є. Ільїн, А. Капська, Г. Крапівіна, Г. Лактіонова, Л. Логачова, Т. Лях, В. Петрович, С. Савченко, Ю. Семенова, С. Харченко, М. Чухрай, О. Шумакова, І. Юрченко. Хоча їх праці орієнтовані перш за все на реалізацію проектів у галузі соціальної роботи. Цікавим видається дослідження української вченої І. Юрченко, яке розкриває проблеми інституціоналізації волонтерського руху в Україні, визначає подальші шляхи його розвитку.

Аналізу формування і розвитку молодіжного руху в Україні присвятили свої праці Т. Голобуцька, О. Голобуцький, І. Коляка, Д. Кравченко, В. Кулик, І. Мартинюк, Я. Немирівський, В. Леник та ін.

Заслужують на увагу праці В. Барабаша, В. Головенька, О. Корнієвського, В. Якушика та інших науковців, які досліджують джерела, генезу, сучасний розвиток молодіжного руху України, взаємини між молодіжними організаціями, їх відносини з інституціями громадянського суспільства та державою.

Окремі аспекти діяльності волонтерів розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах Н. Заверико, І. Звереві, Г. Лактіонової, Ю. Поліщука, С. Харченка обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, А. Капської, В. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Вітчизняні науковці З. Бондаренко, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук розглядають волонтерство як фактор професійного становлення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.

Аналіз багаторічного досвіду волонтерства подано у роботах зарубіжних авторів, зокрема Г. Каскеллі, Р. Кроу, Б. Левайн, Р. Лінча, С. Маккарлі, М. Мерріл, К. Навартнам, М. Нуланд.

У загальному розумінні **волонтерство** – це той внесок, який робиться фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, без просування по службі, для добробуту і процвітання спільнот та суспільства в цілому. Волонтерський рух також є основою діяльності недержавних та громадських організацій, професійних організацій та профспілок [5].

Термін «волонтер» (від лат. voluntarius, voluntas – добра воля) за радянських часів сприймався та вживався виключно на позначення тих осіб, які з власної волі – добровільно вступили на військову службу. І лише наприкінці ХХ ст., у зв'язку з стрімким поширенням світового волонтерського руху та розповсюдженням даного руху на пострадянському просторі у 90-х рр., завдяки діяльності благодійних організацій, програм обміну, у суспільній свідомості термін «волонтерство» починає сприйматися як різновид безкоштовної та безоплатної

суспільно-корисної діяльності, що надається добровольцями з власної ініціативи.

У 2019 році, в усьому світі відзначалося 160-річчя з дня виникнення волонтерського руху, засновником якого по праву вважають відомого швейцарського підприємця Жана Анрі Дюнану, якому вперше було присвоєно Нобелівську премію миру за підтримку цього руху. Завдяки Дюнану, утворилася і на сьогодні налічує понад 97 мільйонів активних добровольців по всьому світі Міжнародна організація Червоного хреста, що надає допомогу постраждалим внаслідок будь-яких чи то природних катаклізм, чи то людських насильницьких дій незалежно від віросповідання, расової та політичної приналежності.

Офіційно волонтерство в Україні було визнано постановою Кабінету Міністрів України від 10 грудня 2003 року за №1895, де затверджувалися також і положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг [5]. Але тільки через вісім років (19 квітня 2011 року) Верховна Рада України прийняла Закон «Про волонтерську діяльність» [22].

Постановою Верховної Ради України №22 від 2015 року були внесені зміни до Закону України щодо волонтерської діяльності, а саме визначається, що «волонтерами можуть стати громадяни України, іноземці та особи без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах, які є дієздатними. Особи віком від 14 до 18 років здійснюють волонтерську діяльність за згодою батьків (усиновлювачів), прийомних батьків, батьків-вихователів або піклувальника».

Закон України «Про волонтерську діяльність» (зі змінами від 5 березня 2015 року) визначає, що молодь, а саме особи віком від 14 до 18 років не можуть надавати волонтерську допомогу Збройним Силам України, іншим військовим формуванням, правоохоронним органам, органам державної влади під час дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи воєнного стану, проведення антитерористичної операції, а також не можуть здійснювати нагляд за засудженими та проводити з ними соціально-виховну

роботу і не можуть надавати волонтерську допомогу у медичних закладах. Хоча треба зазначити, що саме молодь у віці 16-18 років була однією із перших, хто надавав волонтерську допомогу, як на початку проведення антитерористичної операції, так і в медичних закладах (куди направляли військових після отримання ними поранень у зоні проведення антитерористичної операції).

Що стосується іноземців, то перші іноземні волонтери з «Корпусу миру» з'являються в Україні у 1992 році завдяки підписаній двосторонній угоді між Україною та США. Станом на 2012 рік Україна мала найбільшу кількість американських учасників-волонтерів серед всіх країн світу, які приймали волонтерів «Корпусу». Згодом українці подібну діяльність підтримали і вона набула статусу національної. Так, в Україні було зареєстровано перший Всеукраїнський суспільний центр «Волонтер», найактивнішими учасниками якого стали студенти та старшокласники. Одна з українських волонтерських організацій «Альтернатива В», була заснована ще у 1992 році. Основними напрямками її діяльності є: організація та проведення міжнародних волонтерських таборів на території України, координація міжнародних волонтерських обмінів.

Найчисельнішою групою в Україні, яка на сьогодні займається волонтерством, є переважно студентська молодь, хоча, через політичне становище та антитерористичну операцію, яка відбувається на сході України, протягом 2014-2019 років значно зростає частка участі у волонтерській діяльності людей віком від 36 і до 60 років (хоча на початок 2016 року можна побачити спад волонтерської активності в цьому напрямку).

Участь молоді у волонтерському русі дає їм змогу перш за все, спробувати себе і випробувати свої можливості, беручи участь у різних програмах соціальної спрямованості. Через події, які відбуваються на сході України, участь молоді у волонтерському русі значно поживилася. Це сприяло тому, що, якщо до 2013 року волонтерський рух в Україні мав переважно стихійний характер або зосереджувався в різних

соціальних установах при міських, районних та інших центрах та нараховував малочисельні групи перш за все тих, хто опікувався малозабезпеченими сім'ями, дітьми сиротами, дітьми позбавленими батьківського піклування, жінками, що зазнали насильства в сім'ї, то після подій, які змінили хід історії незалежної України, волонтерський рух на підтримку українського війська та єдності української держави став дійсним осередком об'єднання різних волонтерських самоорганізованих груп. Гнучкі форми волонтерської діяльності на практиці виявилися найбільш продуктивними, адже обхід бюрократичних процедур за екстраординарних обставин призводить до економії часу та допомагає швидше реагувати на надання допомоги тим чи іншим чином. В Україні волонтерський рух на сучасному етапі розвивається в силу як внутрішніх ресурсів, так і зовнішніх добровільних допомог.

Волонтерство – це добровільна безкорисна суспільно корисна діяльність, що може здійснюватись і окремими людьми, і організаціями. А *волонтерська група* – це невелика за чисельністю спільнота людей, яка діє на добровільних засадах, об'єднана певною благодійною діяльністю, утворена при державній чи неурядовій організації, або ж функціонує як неформальна ініціативна група.

На думку І. Зверєвої, *волонтерська робота* – це добродійна діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому. Людину, яка добровільно надає безплатну соціальну допомогу та послуги особам з інвалідністю, хворим, особам і соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації, називають *волонтером* [23, с. 38].

Згідно із Загальною декларацією волонтерів, яку було прийнято на II Конгресі Міжнародної Асоціації Волонтерів 14 вересня 1990 року в Парижі, волонтерська діяльність розглядається як інструмент соціального, культурного, економічного розвитку. У Декларації підкреслюється, що

волонтерство – це добровільний вибір, що відображає особисті погляди і позиції; що виражається, як правило, у спільній діяльності в межах різного роду асоціацій. Волонтерство сприяє покращенню якості життя, особистому процвітанню й поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху будівництва справедливого і мирного суспільства, більш збалансованому економічному і соціальному розвитку, створенню нових робочих місць і нових професій. У Декларації проголошено низку головних принципів руху, зокрема, принцип надання особистих або організованих послуг, а також принцип перетворення волонтерства в елемент особистісного розвитку, набуття нових знань та навичок [15].

Як уже було відмічено, що найчисельнішою групою волонтерів в Україні є учнівська та студентська молодь, яка працює переважно у складі окремих волонтерських груп.

Проаналізовані нами різні підходи зарубіжних та вітчизняних науковців до класифікації волонтерських груп, дало можливість виокремити такі види студентських волонтерських груп:

– *за приналежністю до організації* (волонтери державної організації, волонтери громадської організації, волонтери вищого навчального закладу);

– *за досвідом волонтерської роботи* (волонтери без досвіду, волонтери з незначним досвідом, волонтери з достатнім досвідом);

– *за тривалістю волонтерської роботи* (волонтери, які працюють тривалий проміжок часу (понад 6 місяців); сезонні волонтери (працюють час від часу); волонтери, які працюють короткий проміжок часу (менше 6 місяців);

– *за складом волонтерської групи* (волонтери-студенти спеціальностей «Соціальна робота», «Соціальне забезпечення», волонтери-студенти медичних вищих навчальних закладів, волонтери-студенти інших закладів вищої освіти, змішані студентські волонтерські групи із представників різних закладів вищої освіти).

Базуючись на наукових положеннях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Н. Заверико, І. Звереві, А. Капської, Г. Лактіонової, С. Савченка, С. Харченка про зміст соціальної роботи визначено *основні напрями роботи студентських волонтерських груп*: профілактичний, інформаційно-просвітницький, рекреативний, соціально-рекламний, реабілітаційний, соціально-побутовий, охоронно-захисний, діагностико-корекційний, фандрейзинговий. Напрями роботи цих груп зумовлюються метою та основними завданнями соціальної роботи окремої державної чи неурядової організації [6].

В Україні та світі волонтерська діяльність здійснюється за такими *напрямами*:

- надання волонтерської допомоги з метою підтримки малозабезпечених, безробітних, багатодітних, бездомних, безпритульних, осіб, що потребують соціальної реабілітації;
- здійснення догляду за хворими, інвалідами, самотніми, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги;
- надання допомоги громадянам, які постраждали внаслідок надзвичайної ситуації техногенного чи природного характеру, дії особливого періоду, правових режимів надзвичайного чи військового стану, проведення антитерористичної операції, у результаті соціальних конфліктів, нещасних випадків, а також жертвам злочинів, біженцям, внутрішньо переміщеним особам;
- надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів;
- проведення заходів, пов'язаних з охороною навколишнього природного середовища, збереженням культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури, місць поховання;
- сприяння проведенню заходів національного та міжнародного значення, пов'язаних з організацією масових

спортивних, культурних та інших видовищних і громадських заходів [10].

Таким чином, сучасний стан розвитку соціальної роботи як науки дає нам змогу розглядати волонтерство як ресурс соціальної роботи, спираючись на технологічний підхід у соціальній роботі.

Ми пропонуємо розглядаємо волонтерство як складову професійної підготовки фахівців у галузі соціальної роботи, як школу особистісного розвитку, успішної самореалізації особистості.

Слід зазначити, що в 90-х роках ХХ століття в Україні була започаткована професійна підготовка фахівців соціальної сфери. Становлення соціальної роботи як нового для українського суспільства виду професійної діяльності, виникнення державних установ соціального обслуговування населення та громадських організацій призвели до актуалізації проблеми соціальної освіти з точки зору виявлення її тенденцій і змісту; конкретизації специфіки соціальної роботи на сучасному етапі її розвитку; визначенню умов оптимізації підготовки фахівців у соціальній сфері.

Вважаємо, що доцільним є впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери неперервної практичної підготовки, починаючи з I-го курсу і до закінчення закладу вищої освіти.

Неперервна практична підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери повинна здійснюватися на підставі таких принципів: тісного взаємозв'язку між теоретичним навчанням і практичною підготовкою, науково-творчого характеру практичної підготовки, послідовності, динамічності, перспективності, свободи вибору, співробітництва.

До основних завдань практичної підготовки відносять: ознайомлення студентів з організаційною структурою системи соціального захисту населення України, змістом, формами й методами діяльності різнопрофільних соціальних служб (установ, організацій), контингентом їхніх клієнтів, співпрацею зі службами-партнерами; формування позитивної мотивації благодійної діяльності; допомога соціальним

службам, установам, організаціям, визначених базами практики, в реалізації завдань; поглиблення та удосконалення теоретичних знань, встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю; практичне застосування методик і технологій соціальної роботи; діагностика професійної придатності студентів до обраної професії; їхня психологічна адаптація до професії; формування професійно значущих якостей фахівця соціальної сфери (милосердя, доброта, емпатія, довіра, почуття відповідальності, організованість і дисциплінованість, активність та ініціативність, розуміння і дотримання принципів і цінностей соціальної роботи); удосконалення комунікативних, організаційних, діагностичних, дидактичних, аналітичних, проєктувальних умінь і навичок; створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування власного стилю діяльності; формування у студентів творчого і дослідницького підходів до професійної діяльності. Серед різних видів практик чільне місце повинна посідати волонтерська практика.

В українському суспільстві відбуваються глобальні зміни усіх сфер життя, у тому числі, і соціальної сфери. У зв'язку з цим важливого значення набуває якісна підготовка фахівців із соціальної роботи з урахуванням сучасних вимог стейкхолдерів (роботодавців) до професіоналів цього профілю.

Соціальна робота – це відносно новий фах для нашої країни, але дуже важливий в умовах збільшення кількості соціально-вразливих людей, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях. Для підготовки фахівця з соціальної роботи важливого значення набуває не тільки теоретична підготовка, а й практична. При чому, співвідношення теорії та практики повинно бути майже рівнозначним. Тому в умовах активної професіоналізації соціальної роботи, зміни освітніх стандартів та впровадження нових освітніх програм галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота за освітньою програмою Соціальна робота; галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 232 Соціальне забезпечення за освітньою програмою Соціальна допомога Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

важливим аспектом є зосередження уваги на якісній практичній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери.

Професіоналізм фахівця із соціальної роботи складається із професійних знань, навичок й умінь. Оволодіння навичками й уміннями є складовою частиною практичної підготовки фахівців, формування яких, як правило, здійснюється під час практикумів, а також під час безперервної практики.

Практика – одна із важливіших складових професійної підготовки спеціаліста. Одним із різновидів практик виступає – навчальна волонтерська безвідривна практика, яка відіграє важливу роль у процесі практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, формуванні умінь та навичок здійснення волонтерської діяльності, засвоєння її основних цінностей: альтруїзму, милосердя, благодійництва тощо.

У період практики особливо інтенсивно проходить процес формування професійних умінь і навичок, оскільки вона проводиться в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності, і, фактично, являє собою організацію самостійної практичної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних професійних завдань.

Навчальна волонтерська безвідривна практика є однією з форм професійної підготовки студентів галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота за освітньою програмою Соціальна робота денної форми навчання; для студентів галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 232 Соціальне забезпечення за освітньою програмою Соціальна допомога денної форми навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Програму навчальної волонтерської безвідривної практики розроблено відповідно до навчальних планів підготовки бакалавра галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота за освітньою програмою Соціальна робота денної форми навчання; галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 232 Соціальне забезпечення за освітньою програмою Соціальна допомога денної форми навчання Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана

Огієнка (протокол №3 від 29 березня 2018 р.), Методичних рекомендацій до складання програм практики студентів вищих навчальних закладів України (лист Міносвіти України №31-5/97 від 14 лютого 1996 р.), Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, затвердженого наказом Міністерством освіти і науки України №93 від 08 квітня 1993 року (зі змінами, внесеними Міносвіти №351(0351281-94) від 20 грудня 1994 р.), Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, затвердженого вченою радою (протокол №6 від 30 травня 2017 р.), Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, затвердженого вченою радою (протокол №5 від 30 травня 2018 р.), Положення про організацію освітнього процесу в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, затвердженого вченою радою (протокол №7 від 30 серпня 2018 р.) та інших нормативно-правових актів у галузі освіти.

Мета навчальної волонтерської безвідривної практики полягає в ознайомленні зі специфікою соціальної роботи окремих соціальних служб, закладів і установ різної відомчої належності; формування позитивної мотивації благодійної діяльності, комплексу професійних знань, умінь, навичок її здійснення; розвиток особистісних та творчих якостей майбутніх фахівців та надання добровільної та доброзичливої допомоги шляхом власної свідомості, посиленої участі у їх діяльності (як помічники спеціалістів).

Завданнями навчальної волонтерської безвідривної практики є:

- створення умов для закріплення та практичного застосування студентами теоретичних знань;
- допомога соціальним службам, установам, організаціям, визначених базами практики, в реалізації завдань;
- організація і надання соціотерапевтичної допомоги клієнтам;

– організація культурно-дозвіллевої та оздоровчої діяльності з клієнтами;

– формування позитивної мотивації благодійної діяльності;

– формування професійно-значущих якостей фахівця соціальної сфери (милосердя, доброта, емпатійне співпереживання, толерантність, довіра, почуття відповідальності, організованість і дисциплінованість, активність та ініціативність, розуміння і дотримання принципів і цінностей соціальної роботи);

– реалізація творчого потенціалу студентів (вміння бачити й вирішувати проблеми, висувати гіпотези та оригінальні ідеї, концентрувати творчі зусилля, моделювати ситуації);

– практична підготовка студентів до здійснення волонтерської діяльності впродовж подальшого навчання у ЗВО у складі студентського волонтерського загону.

Базою для продовження навчальної волонтерської безвідривної практики студентів виступає – Кам'янець-Подільський міський Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Цікавим, на нашу думку є опис змісту практичної діяльності щодо виконання здобувачем вищої освіти усіх розділів програми навчальної волонтерської безвідривної практики та змісту індивідуального завдання. Наприклад, щоденник навчальної волонтерської безвідривної практики містить окремий розділ, що має назву – Трудова книжка волонтера у якій керівник від бази практики подає інформацію щодо тематики заходу з його стислим описом та кількістю годин у яких приймав участь студент-волонтер. Кількість відпрацьованих годин становить не менше 40 годин, які в подальшому чітко відображені у протоколі захисту навчальної волонтерської безвідривної практики.

Також слід зазначити, що викладачами кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка видані

методичні рекомендації щодо організації та проведення навчальної волонтерської безвідривної практики для студентів означених спеціальностей; навчальна волонтерська безвідривна практика: програма і методичні рекомендації до організації та проведення практики для студентів галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота за освітньою програмою Соціальна робота (денна та заочна форма навчання); для студентів галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 232 Соціальне забезпечення за освітньою програмою Соціальна допомога [18].

Щороку 5 грудня з нагоди Міжнародного дня волонтера уже стало традицією, що у стінах Міської мерії студенти-волонтери отримують грамоти, подяки, цінні нагороди за їхню активну громадську позицію, безкорисливу соціально-спрямовану діяльність, свідому громадську позицію, сприяння розвитку волонтерського руху.

Теоретичною базою для проходження навчальної волонтерської безвідривної практики є вивчення навчальної дисципліни «Організація волонтерської діяльності в соціальній сфері».

Метою викладання навчальної дисципліни «Організація волонтерської діяльності в соціальній сфері» є сприяння оволодінню студентами основними знаннями та вміннями, необхідними для організації волонтерських груп за умов майбутньої професійної діяльності, а також розвитку в студентської молоді соціальної активності, навичок усвідомленого та активного вибудовування власного життя.

Підкреслимо, що позааудиторна робота зі студентами повинна мати обов'язково професійно спрямований характер, який розуміємо як створення навчально-виховних соціальних ситуацій волонтерської тематики, складність яких поступово збільшується з урахуванням розмаїття форм і методів волонтерської роботи, що вимагає від студентів виявів самостійності, вольового напруження, емоційної налаштованості для розв'язання запропонованих завдань [3, с. 60-63].

За умов правильної організації позааудиторної роботи студенти мають можливість набути практичного досвіду волонтерської роботи, сформувані павички самостійних дій, пошуку власного професійного стилю діяльності. Важливою умовою є систематичність проведення позааудиторних заходів та їх зв'язок із навчальною й практичною волонтерською роботою.

Таким чином, підкреслимо, що **волонтерство** – це вагомий ресурс соціальної роботи і, водночас, можливість вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Для молоді волонтерська діяльність є не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку. Особливо це стосується фахівців соціальної сфери, оскільки піклування про людей, надання їм необхідної допомоги є важливою складовою їх професійної діяльності.

У волонтерському русі дуже багато позитивних аспектів, які варто використати у професійній підготовці фахівців соціальної сфери, оскільки волонтери – це не тільки люди-альтруїсти, вони працюють також заради здобуття досвіду, спеціальних знань і навичок, установа важливих особистісно-професійних контактів. Волонтерство дозволяє молодій людині в значній мірі реалізувати почуття особистої громадянської відповідальності і, водночас, – це важлива сходинка для подальшого професійного розвитку.

Якості, які розвиваються у студентів, залучених до волонтерської діяльності, сприяють формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної сфери. У волонтерській діяльності має місце постійне вдосконалення взаємовідносин з власним внутрішнім духовним «Я»; відбувається включення студентів у процеси самосприйняття (студент пізнає себе як джерело бажань і потреб); самоідентифікація (корекція індивідуальної свідомості при співставленні з іншими особистостями); саморозкриття, самореалізація; формується установка на подолання труднощів у професійній діяльності.

Волонтерська робота студентів в умовах навчання в ЗВО є досить творчим і багатограним процесом, який забезпечує професійний розвиток та саморозвиток особистості майбутнього спеціаліста, та гарантує високий рівень розвитку професійно-особистісних якостей, потрібних для майбутньої професійної діяльності, життєуспішності та облаштування власної долі.

Досвід залучення студентів до волонтерської діяльності свідчить, що значна частина з них після закінчення ЗВО продовжує займатися волонтерською роботою в тій чи іншій сфері.

Отже, волонтерська практика студентів, безперечно, повинна стати невід'ємною складовою практичної професійної підготовки сучасного фахівця соціальної сфери і сприяти вдосконаленню системи соціальної освіти.

4.2. Організація волонтерської роботи в умовах закладу вищої освіти (на прикладі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка)

Соціальне виховання студентів під час навчання у ЗВО – це процес, що сприяє професійному й особистісному становленню фахівців соціальної сфери, і розглядається як один головних напрямків діяльності сучасної вищої школи в умовах інтеграції до Європейської спільноти. Виховання духовно зрілої особистості, для якої поняття добра, справедливості, совісті, обов'язку набули непохитності, стали власними ціннісними орієнтирами, є головною метою сучасної освіти. Однак досягнення її – справа надзвичайно складна. Вона вимагає передусім глибокого теоретичного осмислення [1, с. 31; 17, с. 76-77].

Зрозуміло, що прагнення особистості здійснити себе через свою професійну діяльність є однією з основних людських цінностей. Тому зміцнення й підтримка цього прагнення мусить виступити з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх

етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових та професійних орієнтирів [2, с. 233].

Такою роботою може бути волонтерська діяльність студентів під час навчання у закладі вищої освіти. Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії засобами волонтерської роботи можливе за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи в ЗВО, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Сьогодні переважна кількість студентів займається волонтерською роботою, сформовано її оптимальну модель в умовах ЗВО, яка включає ефективні механізми залучення та відбору, навчання та моніторингу, супервізії та заохочення, які є основними етапами діяльності волонтерів.

Славні традиції добродійництва вже тривалий час продовжує Кам'янець-Подільський міський Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Кам'янець-Подільський міський Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – Центр) – спеціальний заклад, що проводить соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. Скорочена назва Центру – КПМЦСССДМ.

Центр утворюється, реорганізується та ліквідується міською радою та на лежить до сфери її управління, підпорядковується міському голові, заступнику міського голови та виконавчому комітету.

Діяльність Центру спрямовується Міністерством соціальної політики України, Департаментом соціального захисту населення Кам'янець-Подільської міської ради. Положення про Центр затверджується рішенням міської ради.

Центр у своїй діяльності керується Конституцією та законами України, актами Президента України і Кабінету Міністрів України, наказами Мінсоцполітики, іншими

нормативно-правовими актами з питань сім'ї, дітей та молоді, наказами директора обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, рішеннями міської ради та виконавчого комітету міської ради, розпорядженнями міського голови, а також цим положенням.

Основними принципами діяльності Центру є:

- законність;
- соціальна справедливість;
- доступність та відкритість;
- конфіденційність та відповідальність за дотримання етичних і правових норм;
 - додержання і захист прав людини;
 - адресність та індивідуальний підхід;
 - добровільність вибору в отриманні чи відмові від отримання соціальних послуг;
 - комплексність та системність під час надання соціальних послуг;
 - дотримання державних стандартів і нормативів соціальних послуг;
 - максимальна ефективність використання бюджетних та позабюджетних коштів.

Основними завданнями Центру є:

- проведення соціально-профілактичної роботи, спрямованої на запобігання потраплянню в складні життєві обставини сімей, дітей та молоді;
- виявлення сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги;
- здійснення соціального супроводу сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги, надання їм соціальних послуг за результатами проведеної оцінки потреб їх у таких послугах;
- організація здійснення наставництва над дитиною, яка проживає у закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, іншому закладі для дітей;

– забезпечення взаємодії із структурними підрозділами місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями, а також залучення потенціалу територіальної громади до проведення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю.

Центр відповідно до покладених на нього завдань:

➤ здійснює заходи щодо:

– виявлення та обліку сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги;

– контролю у межах повноважень за цільовим використанням державної допомоги при народженні дитини;

– соціальної та психологічної адаптації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа з метою підготовки до самостійного життя, організації здійснення наставництва;

– соціального супроводження прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу, а також соціального супроводу дітей, які перебувають під опікою, піклуванням, за поданням служби у справах дітей;

– інформування населення про соціальні послуги, які надаються відповідно до законодавства;

– надання особам, які постраждали від домашнього насильства, та особам, які постраждали від насильства за ознакою статі, вичерпної інформації про їх права та можливість отримання допомоги;

➤ проводить оцінку потреб сімей, дітей та молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги, у тому числі сімей учасників антитерористичної операції та внутрішньо переміщених осіб, осіб, які постраждали від домашнього насильства, та осіб, які постраждали від насильства за ознакою статі, визначає види соціальних послуг та методи соціальної роботи, забезпечує психологічну підтримку;

➤ надає сім'ям, дітям і молоді, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої

допомоги, в тому числі сім'ям учасників антитерористичної операції та внутрішньо переміщених осіб, осіб, які постраждали від домашнього насильства, та осіб, які постраждали від насильства за ознакою статі, соціальні послуги з:

- соціального супроводу;
- консультування;
- соціальної профілактики.

За результатами оцінки потреб центр надає послуги з:

- соціальної інтеграції та реінтеграції;
- соціальної адаптації;
- соціального супроводу сімей, в яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування;
- кризового та екстреного втручання;
- представництва інтересів;
- посередництва (медіації);
- забезпечує соціальний патронаж молодих осіб, які відбули покарання у вигляді обмеження або позбавлення волі на певний строк, а також звільнених від подальшого відбування зазначених видів покарань на підставах, передбачених законом, за повідомленням структурного підрозділу з питань соціального захисту населення виконавчого органу міської ради;
- складає план реабілітації особи, яка постраждала від торгівлі людьми;
- впроваджує новітні соціальні технології, спрямовані на недопущення, мінімізацію чи подолання складних життєвих обставин (у тому числі щодо патронату над дитиною);
- узагальнює на місцевому рівні статистичні дані та готує інформаційно-аналітичні матеріали стосовно проведеної соціальної роботи, які подає регіональному центру та відповідному місцевому органу виконавчої влади;
- співпрацює з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, навчальними закладами, закладами охорони здоров'я, територіальними структурними підрозділами Національної поліції.

Центр має право:

➤ вносити Мінсоцполітики, місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування пропозиції щодо вдосконалення соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю;

➤ подавати пропозиції до проектів місцевих бюджетів з питань, що належать до їх компетенції;

➤ укладати в установленому порядку договори з підприємствами, установами та організаціями (в тому числі іноземними) щодо проведення робіт, спрямованих на виконання покладених на нього завдань;

➤ залучати фахівців інших закладів, установ та організацій різних форм власності для здійснення соціального супроводу сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах; в установленому порядку одержувати від підприємств, установ та організацій інформацію з питань, що належать до його компетенції;

➤ вживати заходів для забезпечення захисту прав, свобод і законних інтересів сімей, дітей та молоді;

➤ утворювати спеціалізовані служби підтримки осіб, які постраждали від домашнього насильства та насильства за ознакою статі, зокрема мобільні бригади соціально-психологічної допомоги, притулки у формі структурних підрозділів центру.

Центр очолює директор, який призначається на посаду і звільняється з посади міським головою за погодженням з директором обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Директор Центру:

➤ здійснює загальне керівництво діяльністю Центру, несе персональну відповідальність за виконання покладених на Центр завдань, законність прийнятих ним рішень;

➤ розробляє та подає на затвердження виконавчого комітету міської ради граничну чисельність працівників, структуру та штати Центру;

➤ розробляє та подає на затвердження міському голові в установленому порядку кошторис, штатний розпис Центру в

межах граничної чисельності працівників та фонду оплати праці;

➤ затверджує положення про структурні підрозділи Центру та посадові інструкції його працівників;

➤ видає в межах своїх повноважень накази організаційно-розпорядчого характеру, організовує і контролює їх виконання;

➤ представляє Центр у відносинах з органами державної влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями;

➤ проводить особистий прийом громадян з питань, що належать до компетенції центру;

➤ розпоряджається в установленому порядку майном і коштами Центру;

➤ утворює в Центрі атестаційну комісію, сприяє підвищенню кваліфікації працівників Центру;

➤ призначає на посаду та звільняє з посади працівників Центру;

➤ приймає рішення щодо заохочення та притягнення до дисциплінарної відповідальності працівників Центру.

Діяльність Центру фінансується за рахунок коштів місцевого бюджету та інших джерел, не заборонених законодавством.

Центр надає послуги на безоплатній основі. Умови оплати праці працівників Центру затверджуються Мінсоцполітики. Гранична чисельність працівників, структура та штати Центру затверджується рішенням виконавчого комітету міської ради. Кошторис, штатний розпис Центру, в межах визначеної граничної чисельності та фонду оплати праці працівників, затверджується міським головою. Центр є юридичною особою, має самостійний баланс, відповідні рахунки в територіальних органах Казначейства, печатку та бланк із своїм найменуванням.

Багато років поспіль Кам'янець-Подільський міський Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді плідно співпрацює з кафедрою соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і

психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, яка готує фахівців для роботи саме у соціальних службах, щодо здійснення соціальної підтримки сімей, дітей та молоді. Кафедра направляє студентів для проходження практики до Центру, у свою чергу, Центр залучає студентів до волонтерської діяльності. Спільно проводяться благодійні акції підтримки сімей з дітьми, які потребують адресної допомоги, загальноміські заходи різного спрямування.

Зокрема на основі укладеного Меморандуму про співпрацю кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Кам'янець-Подільським Міським центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді від 02.03.2016 р. з метою налагодження співпраці та усвідомлюючи необхідність спільних дій, спрямованих на соціальний захист, для поліпшення співпраці з інститутами громадянського суспільства діє програма «Практична підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери для подальшого здійснення професійної та волонтерської діяльності (Школа волонтерів)», після закінчення якої студенти отримують сертифікати, посвідчення волонтера та укладають договір співпраці із Центром. Укладений Меморандум про співпрацю кафедри та Центру покликаний значно розширити можливості у підготовці фахівців соціономічного профілю та вирішенню соціальних проблем міста.

У цьому напрямку, 22 березня 2016 року відбувся науково-практичний семінар «Командний підхід у розвитку волонтерської діяльності серед студентської молоді». Організаторами заходу виступили кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Кам'янець-Подільський міський Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Під час семінару прозвучали виступи теоретиків та практиків щодо здійснення та розвитку волонтерської діяльності серед студентів університету та при проходженні навчання у «Школі волонтерів» Центру. Цікавими для студентства стали аналіз стінгазет на тему волонтерства та результати анкетування щодо готовності студентської молоді для здійснення волонтерської діяльності. Проте особливу увагу привернули до себе виступи студентів, які протягом чотирьох років навчання проходили практику у Центрі та стали його активними волонтерами. Організатори науково-практичного семінару висловили сподівання, що проведення такого роду заходів розвиватиме волонтерський рух серед студентів університету.

Програма навчання волонтерській справі у межах діяльності Школи волонтерів спрямована на особистісний розвиток, успішну соціалізацію студентів, залучення їх до гуманістичних традицій милосердя українського народу, цільовим компонентом якої є формування морально-етичних традицій милосердя під час навчання у закладі вищої освіти, сприяння в духовному розвитку, правильній соціальній позиції, самореалізація особистості студентської молоді, формування найважливіших професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців соціальної сфери: милосердя, емпатії, відповідальності, толерантності, вимогливості до себе та інших. Головним гаслом Школи волонтера є: Від практиканта – до волонтера: приходьте – навчимо; долучайтесь – допоможемо!

Програма навчання волонтерів при Кам'янець-Подільському міському Центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді має за мету: забезпечення комплексної теоретичної та практичної підготовки волонтерів з числа учнівської та студентської молоді до роботи з різними категоріями населення та їх участю в організації та проведенні заходів соціально-педагогічного спрямування. Дана програма працює за розробленим календарним планом поданим у таблиці 4.1.

Таблиця 4.1

Програма навчання волонтерів при Кам'янець-Подільському міському Центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

№ з/п	Назва заняття	Вид заняття	Відповідальний	Примітка
1.	Волонтери в системі Центрів СССДМ	Бесіда		
2.	Розвиток комунікативних навичок	Тренінгове заняття		
3.	Розвиток лідерських здібностей	Тренінгове заняття		
4.	Конфлікт та техніки психологічної самооборони	Тренінгове заняття		
5.	Гарний настрій	Інтерактивне заняття		
6.	Діяльність волонтерів в умовах вуличного простору	Навчальне заняття		
7.	Здоровий спосіб життя	Інтерактивне заняття		
8.	Волонтери в соціально-педагогічних акціях	Інтерактивне заняття		
9.	Підготовка волонтерів до роботи за програмою «Діди Морози-волонтери»	Навчальне заняття		
10.	Основні принципи роботи із засобами масової інформації	Навчальне заняття		
11.	Дружба чи кохання?	Тренінгове заняття		

Заняття у Школі волонтера рекомендується проводити 2 рази на місяць.

Таким чином, програма навчання волонтерській справі у межах діяльності Школи волонтерів на базі Кам'янець-Подільського міського Центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді спрямована на проведення практичних вправ та ігрових активностей, що спрямовані на закріплення знань та побудову розуміння щодо сутності та специфіки волонтерської діяльності та цивільно-правової відповідальності волонтера, вдосконалення навичок вербальної та невербальної комунікації волонтера, вирішення конфліктних ситуацій, проектного управління у волонтерській діяльності, розвитку самоврядування та побудови взаємодії громади і влади, надання домедичної допомоги постраждалим в екстремальних умовах, а також засвоєння прийомів підвищення особистої стресостійкості волонтера.

Висновки

Встановлено, що одним із напрямів на шляху гуманізації суспільства є цілеспрямована підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на принципах гуманізму, поваги до інших і самоповаги, доброзичливості та милосердя, толерантності й неупередженого ставлення до тих, хто потребує допомоги, вимогливості до себе, динамічності та соціальної активності.

Підкреслено, що волонтерство – це вагомий ресурс соціальної роботи і, водночас, можливість вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Для молоді волонтерська діяльність є не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку. Особливо це стосується працівників соціальної сфери, оскільки піклування про людей, надання їм необхідної допомоги є важливою складовою їх професійної діяльності.

Представлено різноманіття напрямів, форм та методів волонтерської діяльності, які відкривають широкі перспективи для активізації духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, що детермінує розвиток людини і суспільства як сьогодення, так і майбутнього. Усвідомлення майбутніми

фахівцями соціальної сфери місця і ролі волонтерської роботи як засобу особистісного розвитку та самореалізації, самовизначення та самоствердження, як способу надання допомоги людям, які її потребують, є шляхом не тільки саморозвитку, а й професійного становлення.

Ми пояснили, що волонтерська практика студентів, безперечно, повинна стати невід'ємною складовою практичної професійної підготовки сучасного фахівця соціальної сфери і сприяти вдосконаленню системи соціальної освіти, адже, у процесі волонтерської діяльності молодь розширює своє бачення, розвиває свій інтелектуальний рівень, реалізує можливість втілення своїх творчих планів та лідерського потенціалу. Особлива роль у формуванні лідерських якостей належить соціальному проектуванню, а саме через отримання навичок розробки свого волонтерського проєкту, об'єднання зусиль з однодумцями для спільної розробки та реалізації проєкту, що сприяє підвищенню соціальних компетенцій та розвитку навичок і умінь волонтера.

Встановлено, що переосмислення сутності та фундаментальної ролі волонтерства, що відбувається протягом декількох десятиліть призвело до розуміння і визнання на глобальному рівні того, що волонтерство – це основа для розбудови громадянського суспільства, інструмент, що сприяє нарощуванню соціального капіталу, економічного зростання та соціального добробуту суспільства.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн: навч.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.

2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. Київ: Академ-видав, 2009. 248 с.

3. Бондаренко З. П. Опорний конспект лекцій до спецкурсу «Соціально-педагогічні основи волонтерської роботи». Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2010. 64 с.

4. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи: курс лекцій для вищ. навч. закл. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 152 с.

5. Вайнола Р., Капська А., Комарова Н. та ін. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку. Київ: Академпрес, 1999. 112 с.

6. Волонтерство: poradnik для організатора волонтерського руху / Укл.: Т. П. Лях, авт. кол. О. В. Безпалько, Н. В. Заверико, І. Д. Зверева, Н. В. Зимівець. Київ: Волонтер. 2001. 176 с.

7. Волонтерський менеджмент: помічник / упор. Ю. Мартинова. Київ: Центр волонтеріату «Добра воля», 2010. 110 с.

8. Волонтери: сила добра / під ред.: Т. П. Булата, М. В. Нестребчука, В. Д. Ритенко. Київ: Кур'єр ЮНЕСКО, 2001. Вип. 7–8. 163 с.

9. Горелов Д. М., Корнієвський О. А. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики: аналіт. доп. Київ: НІСД, 2015. 36 с.

10. Грига І., Брижовата О., Дума Л., Лисенко О. Досвід волонтерської роботи та напрями її вдосконалення. Соціальна робота в Україні: перші кроки / під ред. В. Полтавця. Київ: KM Academia. 2000. С. 145–173.

11. Діяльність центрів соціальних служб для молоді України: сучасний стан і перспективи розвитку: монографія. С. В. Толстоухова, В. В. Багай, О. В. Вакуленко та ін. Київ: Академпрес, 1999. 112 с.

12. Загальна декларація волонтерів, прийнята на XI конгресі Міжнародної асоціації волонтерів. Права людини: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2002. С. 67–80.

13. Загальна декларація волонтерів. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ: УДЦССМ, 2001. С. 4–5.

14. Історія, теорія та практика волонтерського руху в Україні: наук.-навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. Я. Харченка. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. 320 с.

15. Капська А. Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах. Київ: Держаний центр соціальних служб. 2001. 140 с.

16. Капська А. Й. Підготовка волонтерів до соціальної роботи: навч.-метод. посібник. Київ: Держсоцслужба, 2005. 152 с.

17. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп: навч. посіб. Київ: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 160 с.

18. Мельник Л. П., Раєвська Я. М., Мельник Ж. В. Навчальна волонтерська безвідривна практика: програма і методичні рекомендації до організації та проведення практики для студентів галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота за освітньою програмою Соціальна робота (денна та заочна форма навчання); для студентів галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 232 Соціальне забезпечення за освітньою програмою Соціальна допомога (денна форма навчання): навч.-метод. посібник / уклад.: Л. П. Мельник, Я. М. Раєвська, Ж. В. Мельник]. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А. С., 2020. 114 с.

19. Методика організації волонтерських груп: навч. програма для студ. спец. 7.010105 «Соціальна педагогіка» / уклад. Т. Л. Лях. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. 58 с.

20. Організація волонтерського руху у вищих навчальних закладах: діагностичний інструментарій: методичні розробки / уклад. Т. О. Рудякевич. Житомир: ЖДУ, 2004.

21. Пridingнікова О. М. Методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. 92 с.

22. Про волонтерську діяльність: Закон України від 19 квітня 2011 р. № 3236-VI. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> (дата звернення 01.03.2020).

23. Соціальна робота в Україні: навч. посібник / за заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. Київ: Науковий світ. 2003. 233 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЗМІНЮВАНЬ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Катерина Олійник

У розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз особистісних змінювань і їх взаємозв'язку з професійним самовизначенням. Встановлено, що особистісні змінювання, пов'язані із вирішенням внутрішньо-особистісного конфлікту, характеризуються як якісні та кількісні перебудови особистості. Обґрунтовано: процес професійного становлення майбутніх практичних психологів опосередковує професійне самовизначення та готовність до особистісних змінювань. Готовність до особистісних змінювань відображає значущість для особистості професійного становлення та рівень активності спрямованої на її реалізацію. Доведено, що конструктивність чи деструктивність сприйняття процесу професійного становлення пов'язана із переживанням почуття психологічної безпеки. Високий рівень психологічної безпеки відображає готовність до особистісних змінювань і сприяє їх конструктивній реалізації. Низький рівень – свідчить про негативні переживання зумовлені не готовністю до особистісних змінювань.

5.1. Теоретико-методологічні засади проблеми внутрішньо особистісних змінювань практичних психологів

Виникнення професії практичного психолога зумовлене необхідністю професійної реалізації функцій аналізу та прослуховування у суспільній практиці. Спеціальність психолога – особлива спеціальність, яка вимагає від людини високого рівня вихованості, внутрішньої та зовнішньої культури, зразкового володіння собою, комунікативності. Саме в цьому й полягає вищий рівень професійного розвитку особистості психолога, його підготовленості до майбутньої діяльності.

Оснoву діяльнoсті пpактичного психолога становлять етичні пpинципи. Цей висновок, можна зpобити на підставі тих фактів, що пpактичний психолог весь час контактує безпосередньо з людьми, в якій би організації він не працював. Відповідно, психолог повинен не лише бути кваліфікованим робітником своєї справи, але і вміти реалізовувати і мати певні уявлення про етичні норми у спілкуванні з людьми якими він безпосередньо контактує. Професійна діяльність пpактичного психолога, передбачає глибокі перебудови смислових структур особистості, структур особистісного досвіду [4].

Загалом, одним із найважливіших складників психологічного розвитку є особистісні змінювання. Феномен особистісного змінювання у вітчизняній психологічній літературі не має широкої інтерпретації, хоча і використовується рядом дослідників, не набуваючи при цьому чітко окреслених меж визначення. Зокрема, питання пов'язане із особистісним зростанням психолога в процесі професійної підготовки, використання активних методів навчання та окремих інтеракційних методик для оптимізації даного процесу, конкретні моделі професійної підготовки психологів визначено у працях Ф. Бондаренка, А. Вихруща, В. Власенка, С. Васьківської, П. Горностає, Т. Говорун, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої, Т. Яценко та ін.

Під особистісним змінюванням, згідно П. Лушину, прийнято розуміти міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності. Даний процес має місце при переживанні людиною кризового досвіду, і несе в собі як позитивні, так і негативні аспекти. Негативні пов'язані з втратою минулої стабільності, руйнуванням існуючих основ життя і виникненням ситуації повного хаосу і невизначеності умов для подальшого життя. Позитивним аспектом є виникнення якісно нових, необмежених можливостей, які дозволяють перейти на суттєво новий рівень функціонування, відкрити в собі раніше не відомий потенціал. В літературі критерії позитивної оцінки переживання кризової ситуації розроблені недостатньо.

Передумовою виникнення особистісних змінювань є внутрішньо-особистісний конфлікт. У сучасній психології під конфліктом розуміють зіткнення протилежно спрямованих, несумісних тенденцій у свідомості індивіда, пов'язаних з гострими негативними емоційними переживаннями (О. Громова, Л. Шнейдер). Способом їх подолання є формування нової стратегії поведінки й готовності до особистісних змінювань.

Заслуговує на увагу той факт, що більшість сучасних науковців стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика вважають особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого вияву та розвитку своїх можливостей і здібностей.

Особливу актуальність даного питання по відношенню до професійного становлення практичного психолога зумовлюється тим, що сферою, що сферою докладання його професійних зусиль є особлива інтенція – особистість іншої людини. Представниками різних шкіл та напрямків практичної психології висуваються значні вимоги до особистості практичного психолога. Такі характеристики, як прагнення до самоактуалізації, гармонійність, цілісність та інтегрованість особистості, уміння жити у злагоді з собою, жити справжнім, відповідним внутрішній сутності життям стали невід'ємними елементами професійної матриці спеціаліста-психолога у глибинному (А. Адлер, Е. Еріксон, Е. Берн, К. Юнг), біхевіористичному (Д. Уотсон, Б. Скінер) тощо.

Більшість представників вищезгаданих напрямів зазначають, що невід'ємною умовою загального становлення здорової, розвиненої особистості є вміння конструктивно переживати кризові ситуації, розглядаючи їх не як катастрофу, а як можливість для отримання нового досвіду і самозмінювання.

Одним із різновидів кризових ситуацій є внутрішньо-особистісний конфлікт. Цей вид конфлікту є одним із найскладніших конфліктів, який відбувається безпосередньо у внутрішньому світі людини. Саме життя людини – це

внутрішній конфлікт, від якого нікуди не дітися. Для психічно здорової людини внутрішньо конфліктна ситуація, яка не виходить за рамки норми вважається природною. Ситуація внутрішньої напруги і протиріч не тільки природна, але й необхідна для розвитку і самовдосконалення особистості. Будь-який розвиток особистості не може здійснюватися без внутрішніх протиріч, а там де є протиріччя, там є конфлікт. Якщо такий конфлікт в рамках норми, то він є дійсно необхідним, тому що незадоволення собою, критичне відношення до власного «Я», як важливий внутрішній двигун, заставляє людину йти по шляху самовдосконалення тим самим наповнюючи змістом не тільки своє власне життя, але й вдосконалюючи світ в цілому. Такі конфлікти умовно можна назвати як «конфлікти між тим, що є і тим, що хотілося б мати», або «між тим, що ви хочете і тим чого не хочете», «між тим, хто ви є і тим, ким хотіли би бути».

Основу класифікації внутрішньо-особистісного конфлікту становить концепція Н. Гришиної (мотиваційний конфлікт, моральний конфлікт, конфлікт нереалізованого бажання, рольовий конфлікт, адаптаційний конфлікт, конфлікт неадекватної самооцінки).

Стратегії розв'язання конфліктів завжди передбачають здійснення вибору. За класифікацією К. Левіна [2], мотиваційні конфлікти поділяються на:

1) конфлікт типу «наближення-наближення» – необхідність вибору між двома однаково привабливими альтернативами;

2) конфлікт типу «запобігання-запобігання» – вибір між двома однаково непривабливими можливостями;

3) конфлікт типу «наближення-запобігання», мета водночас є привабливою і не привабливою. Спільним для всіх особистісних конфліктів є потреба у особистісних змінюваннях.

Природно, що у процесі вирішення конфлікту, людині необхідно зробити вибір на користь одного із можливих варіантів. Наприклад, кохання чи багатство, сім'я чи робота, особисте життя чи кар'єра.

Отже, *внутрішньо особистісний конфлікт* – це конфлікт всередині психологічного світу особистості, який представляє собою зіткнення її протилежно спрямованих та взаємовиключних мотивів (потреб, інтересів, цінностей, цілей, ідеалів).

Ознаками внутрішньо особистісного конфлікту проявляються наступним чином:

- когнітивна сфера: зниження самооцінки, усвідомлення свого стану як психологічного тупика, затримка у процесі прийняття рішення, глибокі сумніви в істинності принципів, якими людина раніше керувалася;

- емоційна сфера: психоемоційна напруга, часті й значні негативні переживання;

- поведінкова сфера: зниження якості й інтенсивності діяльності, зниження задоволеності діяльністю, негативне емоційне тло спілкування;

- інтегральні показники: погіршення механізму адаптації, посилення стресу.

Класифікація внутрішньо особистісних конфліктів включає у себе диференціацію структури відносно внутрішнього світу людини (мотивів, цінностей, самооцінки). Виходячи з такого розуміння, виділяються наступні внутрішньо особистісні конфлікти:

- конфлікт між структурними компонентами внутрішнього світу особистості;

- мотиваційний конфлікт;

- моральний конфлікт;

- конфлікт не реалізованого бажання;

- рольовий конфлікт;

- адаптаційний конфлікт;

- конфлікт не адекватної самооцінки.

Виділяють наступні характеристики внутрішньо особистісного конфлікту [10]:

1. Внутрішньо особистісний конфлікт проявляється в результаті взаємодії елементів внутрішньої структури особистості.

2. Сторонами внутрішньо особистісного конфлікту виступають різнопланові інтереси, цілі, мотиви і бажання які одночасно існують в структурі особистості.

3. Внутрішньо особистісний конфлікт виникає тільки тоді, коли сили, які діють на особистість, є рівновеликі. В іншому випадку людина із двох бід вибере меншу, із двох благ – більше, надасть перевагу винагороді перед покаранням.

4. Будь-який внутрішній конфлікт супроводжується негативними емоціями.

Внутрішньо особистісний конфлікт один із найскладніших конфліктів, який відбувається безпосередньо у внутрішньому світі людини. Так, ситуація внутрішньої напруги і протиріч не тільки природна, але й необхідна для розвитку і самовдосконалення особистості. Будь-який розвиток особистості не може здійснюватися без внутрішніх протиріч, а там де є протиріччя, там є конфлікт. Якщо такий конфлікт в рамках норми, то він є дійсно необхідним, тому що незадоволення собою, критичне відношення до власного «Я», як важливий внутрішній двигун, заставляє людину йти по шляху самовдосконалення тим самим наповнюючи змістом не тільки своє власне життя, але й вдосконалюючи світ в цілому. Такі конфлікти умовно можна назвати як «конфлікти між тим, що є і тим, що хотілося б мати», або «між тим, що ви хочете і тим чого не хочете», «між тим, хто ви є і тим, ким хотіли би бути».

Вирішення внутрішньо особистісних конфліктів, перш за все, залежить від самої людини, від здібності та можливості жити у згоді (гармонії) з самим собою та оточуючим середовищем.

До ситуацій, які викликають внутрішньо особистісні конфлікти, можна віднести: конфлікти цінностей; конфлікти між цінністю та нормою; конфлікти між цінністю і потребою, тощо. Найскладнішими серед них є неусвідомлений внутрішній конфлікт. Його основу становлять не повністю розв'язані в минулому конфліктні ситуації про які людина забула або витіснила із свідомості. Але на підсвідомому рівні ми продовжуємо нести вантаж не розв'язаних в минулому

проблем та підсвідоме відновлюємо старі конфліктні ситуації нібито намагаємось вирішувати їх знову. Приводом для відновлення неусвідомленого внутрішньо особистісного конфлікту можуть стати обставини схожі з минулою невирішеною ситуацією.

Людей, втягнених у конфлікт на думку В. Сперанського [9], можна розділити на дві групи: конфліктуючі та конфліктогенні. До першої групи належать постійні опоненти існуючого стану речей, методів управління, способів рішення проблем, тощо. Головним чинником вирішення яких, є не стільки пошук істини, скільки особиста, відмінна від інших позиція. До другої групи входять конфліктогенні особистості, які характеризуються великим егоцентризмом, високою самооцінкою, вмінням втиратися у довіру. Але вони не здатні підтримувати довгі дружні контакти та добросовісно працювати.

Вирішення внутрішньо особистісних конфліктів можуть мати для особистості та оточуючих її людей як негативні, так і позитивні наслідки. Якщо вихід з конфлікту не знайдений, то внутрішня напруга продовжує посилюватися. Коли ріст напруги перевищує граничну величину, то відбувається психологічний вибух і людина опиняється вибита з душевної рівноваги. В такому стані вона не здатна справлятися з проблемою. Негативні наслідки конфлікту сприяють виникненню стресу, неврозів, загальною психологічним пригніченням людини або великою агресивністю, яка може бути направлена на об'єкти, які не мають ніякого відношення до конфлікту.

Як і будь-які інші конфлікти, внутрішньо особистісні конфлікти можуть бути конструктивними й деструктивними. Конструктивним є конфлікт, який характеризується максимальним розвитком конфліктуючих структур і мінімальними витратами на його вирішення. За допомогою подолання таких конфліктів особистість рухається вперед, утворюється рівновага, поглиблюється розуміння життя, виникають нові цінності, формується установка на позитивну діяльність, а відповідно, відбуваються зміювання у одній або декількох галузях життєдіяльності.

Позитивний ефект конфлікту: збільшується привабливість ще недоторканої мети; наявність перепон допомагає мобілізації сили та засобів для їх подолання; внутрішньо особистісний конфлікт сприяє адаптації та самореалізації особистості в складних умовах та підвищенню стресостійкості організму; позитивно вирішені проблеми закаляють характер, формують сміливість у поведінці особистості.

Існує декілька напрямів мотиваційних теорій. Концепції внутрішньо особистісного конфлікту ґрунтуються на мотиваційній моделі. Розрізняють дві пануючі парадигми в дослідженні мотивації та конфлікту: гомеостатичну і когнітивну. Гомеостатичний підхід найбільш повно представлений у дослідженнях психоаналітичного, біхевіористичного напрямів та в руслі концепції поля К. Левіна [2].

У контексті когнітивної теорії представлено теорію когнітивного дисонансу та теорію прийняття рішень. Психоаналітичні теорії, протиставляючи людину і суспільство, постулює принципову невіршуваність внутрішніх конфліктів особистості. В роботах біхевіористичного спрямування здійснюється формальна типологізація поведінкових проявів внутрішніх конфліктів. У теорії когнітивного дисонансу вивчаються когнітивні процеси до і після прийняття рішення та, відповідно, розрізняють поняття «конфлікт» – «дисонанс». У психологічній теорії рішень увага приділяється вивченню природи невизначеності в умовах прийняття рішення, що трактується як конфлікт.

Узагальнення результатів досліджень, свідчать про те, що стрижневим поняттям при розгляді проблеми внутрішньо особистісних конфліктів є поняття суперечності. Аналізуючи проблему виникнення внутрішньо особистісних конфліктів, виходять із визнання суперечностей між особистістю й умовами її діяльності, з одного боку, та між внутрішньо особистісними утвореннями, з другого.

Існують як позитивні аспекти, так і недоліки вивчення названої проблеми. Характерним для дослідження внутрішньо особистісних конфліктів є наступне:

- оцінювання внутрішньо особистісних конфліктів як можливостей розвитку особистості;
- спроби створення класифікації внутрішньо особистісних конфліктів;
- намагання розгляду особливостей внутрішньо особистісних конфліктів у зв'язку з віковим розвитком людини;
- наявність різноманітних розробок технологій подолання внутрішньо особистісних конфліктів тощо;
- термінологічна розрізненість, відсутність чітких визначень внутрішньо особистісних конфліктів, що не дозволяє вирішити, чи є та чи інша критична ситуація проявом внутрішньо особистісного конфлікту.
- в ряді робіт відсутня достатня емпірична перевірка теоретичних положень;
- немає загальноприйнятої класифікації внутрішньо особистісних конфліктів;
- процедура психологічної діагностики внутрішньо особистісних конфліктів ще недостатньо розроблена, фрагментарна. Досліджуються лише окремі аспекти внутрішньо особистісних конфліктів;
- практично не вивчені вікові особливості протікання внутрішньо особистісних конфліктів.

Внутрішньо-особистісний конфлікт поєднує зовнішні та внутрішні умови, зумовлені неможливістю задоволення потреб особистості. Показниками внутрішньо особистісного конфлікту є змінювання в [11]:

а) когнітивній сфері: зниження самооцінки, усвідомлення ситуації як безвихідної, затримка ухвалення рішення, глибокі сумніви в істинності принципів, якими людина досі керувалася;

б) емоційній сфері: психоемоційна напруга, часті й значні негативні переживання;

в) поведінковій сфері: зниження якості й інтенсивності діяльності, зниження рівня задоволеності діяльністю, негативне емоційне тло спілкування;

г) інтегральних показниках: погіршення механізму адаптації, посилення стресу.

Вирішення внутрішньо особистісних конфліктів пов'язане із появою змінювань. Реакція на змінювання може бути і конструктивною, і деструктивною. Їх загальний зміст опосередковує такі компоненти:

– суб'єктивне усвідомлення: суб'єкт усвідомлює необхідність переходу до нових видів діяльності. Минулі смисли вичерпали себе, а нові ще не вироблені;

– імплікація моделей подальшого розвитку: суб'єкт оцінює способи адаптації до змінюваної ситуації й водночас шукає нові способи діяльності, що уможливили б професійну успішність. Ці моделі оцінюються як прийнятні/не прийнятні, корисні/не корисні, тощо. Пряма функція імплікаційної моделі подальшого розвитку – пристосування суб'єкта до можливостей чи форм подальшого зростання.

Конструктивність переживання травмуючого досвіду та подальший перехід до особистісного змінювання забезпечуються наступними факторами: неусвідомленою, природною здатністю людини миттєво розширювати власні межі; прийняттям травмуючого досвіду і власних переживань; усвідомленням необхідності змінювання; здатністю особистості змінювати ставлення до себе; переосмисленням і знаходженням нового сенсу життя; відповідальністю; здатністю робити вибір; активністю; творчим потенціалом; особливостями чуттєвої, ціннісно-орієнтаційної, мотиваційної сфери; суб'єктністю; особливостями локусу контролю; мірою входження особистості до культурно-символічного простору буття.

Отже, в результаті особистісних змінювань відбувається реалізація змінювань у самосвідомості людини: змінювання у образі «Я», втрата попередньої й набуття нової ідентичності, перебудова особистісних змістів. Особистістю реалізується внутрішня робота по змістонаповненню пріоритетних цінностей, які залишаються значимими, та таких, що втратили свою актуальність, вибору способів поведінки, формуванню нових захисних механізмів особистості.

Особливо значущим аспектом успішного професійного становлення майбутніх психологів є цілісність та нерозривність розвитку особистісної та професійної сфери, оскільки специфіка професійної діяльності психолога-практика насамперед висуває вимоги до його особистості, обов'язковими характеристиками якої повинні бути здатність до особистісного змінювання, прагнення до самоактуалізації, прийняття себе та інших, внутрішня свобода, усвідомлення власних обмежень, сформованість професійної свідомості. В основі даного процесу лежить самоідентифікація з професією, тоді як професійна ідентичність практичного психолога повинна відповідати вимогам гнучкості та здатності до змінювання. Основними складовими професійної ідентичності практичних психологів як результату процесу особистісного змінювання є адаптивність, самоприйняття, прийняття інших, емоційний комфорт, інтернальність, домінантність, есканізм.

М. Дьяченко та Д. Кандибович, за міркуваннями О. Єрмолаєвої [1], характеризують навчальну діяльність як професійно спрямовану форму соціальної та пізнавальної активності студента, що виявляє прагнення до життєвого самовизначення та самоствердження. Основу професійного зростання майбутніх практичних психологів становить процес особистісного змінювання. Підготовка практичного психолога традиційно передбачає ознайомлення його з провідними напрямками роботи, до яких відносяться: психологічна профілактика, психологічна діагностика, розвиваючий, психокорекцій та консультаційний напрям роботи.

При аналізі впливу зовнішніх і внутрішніх факторів на процес особистісного змінювання значущим є поняття «ситуації» (Р. Баркер, Дж. Едвардс, О. Єрмолаєва, К. Левін), яке разом авторів (Т. Карцева, С. Ковальов, Дж. Макдугалл) розуміється не як сукупність елементів об'єктивної реальності, а як продукт і результат активної взаємодії особистості та середовища.

Конструктивні особистісні змінювання сприяють професійному становленню особистості. Деструктивні – гальмують його розвиток. Передумовами виникнення

конструктивних особистісних змінювань є: адекватне оцінювання ситуації; усвідомлення екзистенційного змісту конфлікту; локалізація причин конфлікту; аналіз причин внутрішньо-особистісного конфлікту; змінювання умов чи стилю роботи; адекватність рівня домагань. Конструктивність переживання негативного досвіду та подальший перехід до особистісних змінювань забезпечуються наступними факторами: природною здатністю людини миттєво розширювати власні межі; прийняттям негативного досвіду і власних переживань; усвідомленням необхідності змінювання; здатністю особистості змінювати ставлення до себе; переосмисленням і знаходженням нового сенсу життя; відповідальністю; здатністю робити вибір; активністю; творчим потенціалом; особливостями чуттєвої, ціннісно-орієнтаційної, мотиваційної сфери; суб'єктністю; особливостями локусу контролю; ступенем входження особистості до культурно-символічного простору буття.

Отже, в основі професійної ідентифікації психолога лежить самоідентифікація з професією, яка розглядається нами в якості провідного компоненту професійної підготовки. При цьому професійна ідентичність практичного психолога повинна відповідати вимогам гнучкості та здатності до змінювання. Сенситивним для формування професійної ідентичності є, згідно з Е. Еріксоном [8], період навчання у ЗВО. Як свідчать результати досліджень, проблема професійної та особистісної ідентифікації є актуальною для більшості студентів-психологів.

Зіставлення показників переважаючих орієнтацій та особистісних факторів свідчить про вищу продуктивність діяльності на перших стадіях її становлення та розвитку. На наступних стадіях продуктивність знижується, що зумовлене не стабільністю особистісних якостей практичних психологів.

Вступаючи до навчального закладу студент отримує досвід травмуючи переживань, зумовлений руйнуванням зичних форм життєдіяльності та не визначеністю нових. Адаптація до нових умов життєдіяльності передбачає пристосування до навчальної групи. Будь-яка соціальна група

представляє собою достатньо складне соціально-психологічне явище. В ній одночасно можуть функціонувати формальні і неформальні системи відношень. У свою чергу неформальне відношення включає у себе цінносно-нормативну систему групи, статусно-рольову структуру і систему міжособистісних зв'язків. Крім того, група знаходиться у складній системі взаємовідношень з іншими групами. Тому в ній можуть мати місце різноманітні види конфліктів. Найбільш характерним з них є конфлікт між групою та членом групи.

В основі подібних конфліктів, як правило, лежать виявлені зміни (спроби змін) у групі та поза нею. Зміни групових норм – це процес для групи складний та пов'язаний з внутрішньо груповими протиріччями і конфліктами. Навіть якщо більшість членів групи розуміють необхідність цих змін та погоджуються з ними, окремі члени групи з тих чи інших причин можуть опинитися в опозиції і навіть вийти зі складу групи. Якщо норми намагається змінити один член групи, без погодження його діяльності іншими членами, то до нього будуть залучені відповідні санкції, навіть до виключення з групи.

З одного боку, людина потребує інших для реалізації своїх особистісних цілей та інтересів, а з іншого – вона повинна підкорятися груповим нормам та вимогам, які не завжди відповідають її особистим планам та бажанням. Тому порушення групових норм є найбільш характерною причиною внутрішньо групових конфліктів.

Основні причини через які член групи порушує групові норми та вимоги:

- індивідуум спеціально порушує групові норми, переслідуючи (захищаючи свої особисті цілі, інтереси, цінності);
- індивідуум порушує групові норми випадково або в зв'язку з тим, що ще не засвоїв ці норми (наприклад, новий член групи);
- індивідуум не в змозі з тих чи інших причин виконувати вимоги групи;
- очікування особистості суперечать очікуванням групи, наприклад, якісні характеристики особистості, її поведінка не

відповідають груповим очікуванням. Або сама група не відповідає очікуванням особистості;

- протиріччя між особистістю та групою у цілях, цінностях, інтересах, позиціях тощо;

- боротьба за підвищення свого статусу у групі, у тому числі і за місце лідера;

- конфлікт між особистістю та групою;

- конфлікт між керівними органами та неформальною групою;

- пошук та знаходження реального та міфічного винуватця будь-яких невдач в діяльності групи.

Кожний член групи «закріплюється» на відповідному місці у груповій структурі зі своєю роллю, статусом і ресурсами [6].

Спроба змінити своє місце у групі породжує структурні або статусно-рольові зміни. Структурні і статусно-рольові зміни також можуть бути пов'язані із змінами групових цілей та видів діяльності, які зумовлюють перерозподіл ролей, функцій, засобів, прав, обов'язків, відповідальності і влади.

Під час взаємодії особистості з новими життєвими обставинами порушується почуття психологічної безпеки. Під психологічною безпекою прийнято розуміти набір зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості, які захищають психіку від деструктивних впливів з боку оточуючого середовища, формуючи емоційну врівноваженість, психологічну готовність до подолання різного роду небезпек. Дослідження психологічної безпеки спрямовані на виявлення особливостей соціально-інформаційного підґрунтя цього терміну, тоді, як забезпечення психологічної безпеки практичних психологів залишається мало досліджуваною темою, що і зумовлює її актуальність.

Під час вступу до закладу вищої освіти відбувається розширення самосвідомості особистості до меж «Я» професійного, переоцінка якісних характеристик життєдіяльності. Таке розширення порушує цілісність психологічної безпеки і потребує адаптації до нових умов життєдіяльності.

Зміст поняття «безпека» означає відсутність небезпек чи наявність надійного захисту від них. Небезпека розглядається як наявність і дія різноманітних сил (факторів), які являються дисфункціональними, дестабілізуючими і/або деструктивними по відношенню до особистості. Основними джерелами психологічної небезпеки є наступні внутрішні та зовнішні джерела: засоби масової комунікації (у тому числі інформаційні системи, наприклад, Інтернет, тощо); література (у тому числі, художня, науково-технічна, суспільно-політична, професійна, тощо); мистецтво (також, різноманітні напрями так званої масової культури); освіта (включаючи системи дошкільної, середньої, середньо спеціальної, вищої державної та не державної системи так званої альтернативної освіти); виховання (усі різносторонні форми виховання у системі освіти, суспільних та громадських організацій – формальних і не формальних, система

Індикаторами психологічної безпеки є оцінка якості і сенсу життєдіяльності які відображені у переживаннях задоволеності чи не задоволеності життям. Особистісні якості, що проявляються у здатності протистояти негативним факторам, зокрема стресам, психологічній залежності, депресії, тощо. Почуття психологічної безпеки включає у себе: соціальні, сексуальні, особистісні, сімейні, трудові, фізичні та освітні чинники.

Отже, вступаючи на спеціальність «практична психологія» особистість переживає подвійний внутрішньо особистісний конфлікт, компонентами якого є:

- особистісні переживання майбутнього практичного психолога;
- групові цінності, які вступають у розріз із особистісними цінностями у період адаптації до спеціальності.

У процесі підготовки практичних психологів значна увага приділяється розвитку знань про себе та навичок конструктивного вирішення внутрішніх та зовнішніх конфліктів. Виокремлення саморегуляції, як центральної у підготовці практичних психологів зумовлене твердженням про

те, що лише психологічно здорова особистість може надавати допомогу іншим по відновленню їх психологічного здоров'я.

Психологічні дослідження свідчать про існування специфічного набору рис, які визначають наявність чи відсутність особистісних змінювань практичних психологів, зокрема, до таких рис відноситься рівень тривожності та рефлексія.

Успішному професійному самовизначенню практичного психолога перешкоджають такі негативні фактори, як недостатня поінформованість про характер його діяльності, слабка мотивація одержання професії, відсутність або недостатній розвиток професійних важливих якостей.

Діяльність практичного психолога досить складна й багатогранна. Завдання, які перед ним встають, відрізняються неоднозначністю розв'язків і вимагають опори на особисті, професійні позиції й системи цінностей. Отже, у професійній діяльності практичного психолога важливу роль відіграє самосвідомість, тобто здатність правильно оцінити самого себе, свої особистісні й професійні якості.

Проблема самовизначення, і зокрема професійного самовизначення, є однією з найважливіших частин розробки теорії особистості. Методологія, на яку тією чи іншою мірою опирається більшість дослідників цієї проблеми, була розроблена С. Рубинштейном [5] у контексті дослідження детермінації, як питання про взаємодію зовнішнього й внутрішнього в процесі психічного функціонування індивіда. Якщо сутність принципу детермінізму полягає в тому, що зовнішні причини діють, переломлюючись через внутрішні умови, то проблема самовизначення полягає в неоднорідності, неоднозначності, вибірковості підпорядкування суб'єктів самовизначення зовнішнім впливам навколишнього середовища.

Під самовизначенням особистості в психологічній науці розуміється свідомий акт виявлення й твердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Самовизначення – це система, яка формується в процесі соціалізації індивіда, його сутність безумовно пов'язана із ціннісним аспектом взаємодії

суспільства і людини. Цей процес сприяє забезпеченню об'єктивності суб'єктивних якостей і властивостей особистості, функціонує в різних сферах, може бути соціальним, половим, національним, духовним, особистісним, професійним. Самовизначення можна аналізувати через його структурні й динамічні характеристики.

Становлення особистості практичного психолога здійснюється в процесі його професіоналізації і визначається правами, обов'язками та етичними нормами, які знаходять своє віддзеркалення у властивостях і якостях зрілої особистості, що здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами. У процесі професійної підготовки майбутній практичний психолог повинен сформуватися як активний суб'єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями (О. Бондаренко, Н. Чепелева).

Питання оптимізації процесу навчання та вдосконалення професійної підготовки майбутнього практичного психолога можуть бути вирішені з урахуванням особистісних характеристик та особливостей його професійної діяльності. Професіоналізм при цьому визначається за двома критеріями: об'єктивним та суб'єктивним. За об'єктивним критерієм можна оцінювати рівень успішності в оволодінні професією. Суб'єктивний свідчить про рівень задоволеності процесом навчання, визначається особистими поглядами, інтересами та смаками суб'єкта.

Сучасний погляд на цю проблему полягає в наступному: професійна придатність формується безпосередньо в трудовій діяльності. Тому сутність професіоналізації майбутнього практичного психолога визначається в розвитку його як члена професійної спільноти, в забезпеченні його професійно-особистісного становлення як суб'єкта професійної діяльності.

Особливе місце у процесі особистісного зростання практичних психологів займає тактильна взаємодія. Погляд на тактильну взаємодію, як критерій внутрішньо особистісної стійкості пов'язаний з діагностичною цінністю тілесності в психотерапевтичній взаємодії. Тілесність у психотерапії є

складовою процесу трансформації, розвитку, вдосконалення, а також як наслідок духовно-психологічних процесів та проявом психологічного стану особистості.

Тактильна взаємодія є одним з основних способів отримання інформації з зовнішнього середовища. Тактильні контакти є одним із джерел інформації через які особистість отримує інформацію про світ та дає йому зворотній зв'язок. Керівництво, контроль та усвідомлена взаємодія особистості з власним тілом вимагає від людини значних психічних зусиль.

Тактильна взаємодія у психології традиційно розглядається як інструмент формування та розвитку тих чи інших якостей. Як критерій внутрішньо особистісної стійкості вона є мало вивченою у теоретичних та практичних джерелах, що і зумовлює актуальність теми дослідження. Відмінності між мовними та фізичними проявами поведінки, а також уникнення тактильних контактів під час практичної підготовки психологів є проекцією внутрішньо особистісного конфлікту особистості.

Тактильна взаємодія може бути:

а) конструктивною, тобто, налагоджувати взаємодію, приймати, підтримувати, бути ласкавими, теплими, виражати довіру та симпатію, тощо;

б) деструктивними – відштовхуючими, грубими, холодними, агресивними, жорсткими, не щирими;

в) бути відсутніми взагалі – така відсутність може носити як позитивну так і негативну обумовленість [7].

Тілесно-орієнтована практика пов'язана з вираженням когнітивної чуттєвості особистості, емоційної рухливості, стійкості, стабільністю уваги, пластичністю є проявом якості самосприйняття та розширення екзистенційних меж особистості. У роботі практичного психолога інтенсивність та відкритість тілесних контактів є показником відсутності активних внутрішньо особистісних конфліктів, адекватної самооцінки, розвитку відповідних здібностей, які називаються внутрішньо особистісною стійкістю.

У процесі професіоналізації психологів значна увага приділяється розвитку тактильних аналізаторів, як джерела

здобуття сенсорної інформації про інших та повідомлення її про себе. Окрім системи «якоріння» тих чи інших психологічних станів, тактильна взаємодія становить підґрунтя формування довіри між психологом та клієнтом, сприяє налагодженню роботи у групі.

Отже, у результаті здійснення теоретичного аналізу фахових джерел виявлено наступне:

- застосування тілесної взаємодії з боку психолога враховує такі особливості, як: а) доцільність застосування тілесної взаємодії на тих чи інших етапах роботи; б) ступінь близькості тілесних контактів (поплескування по плечу, дотик до волосся, дружні обійми); в) ступінь необхідності доповнення іншими каналами спілкування.

- Стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика є, особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого розкриття власного потенціалу та готовність до самозмінювання. Суттєву роль в даному процесі відіграє процес особистісного змінювання, що визначається як міжсистемний перехід до нових можливостей нової ідентичності і має місце в результаті переживання особистістю кризового досвіду. Даний перехід містить як позитивні, так і негативні аспекти. Негативні проявляються у втраті колишнього способу життя, що сприймається як невизначеність; позитивні – у виникненні принципово нових, необмежених можливостей.

- Особистісні змінювання мають ознаки нелінійного, незворотного, непередбачуваного процесу, що відбувається за типом «керованої метаморфози». В процесі особистісного змінювання людина проходить через певні стадії реконструкції наявної ідентичності і формування нової.

- Визнання наявності у процесі особистісного змінювання як позитивних, так і негативних аспектів приводить до висновку, що виникнення принципово нових можливостей нерозривно пов'язане з конструктивним прийняттям дестабілізаційних і дезінтеграційних процесів. Відповідно, з прийняттям труднощів як невід'ємного конструктивного компоненту особистісного

зміювання, з'являється необхідність у спеціалістах-психологах, які вмiють орієнтуватися у незвичних ситуаціях, інтегруючи складність в норму життя, створюючи такий контекст, в якому негативні елементи перетворюються в умову нового етапу життєдіяльності.

Все вищевикладене дає можливість розглядати одним з основних елементів професійної підготовки майбутніх практичних психологів процес переживання досвіду особистісного зміювання.

5.2. Концептуальне обґрунтування та зміст методичного апарату

Здійснений теоретичний пошук, представлений у попередньому параграфі, уможливив розробку та реалізацію методичного апарату окресленої проблеми.

Тренінгова робота, як груповий метод обрана нами у якості основної методики реалізації формувальних заходів, оскільки:

- цей метод роботи, дає можливість одночасно впливати на значну кількість досліджуваних;
- робота у групі попереджує виникненню відчуження характерного для індивідуальних форм роботи;
- тренінгова робота здатна відобразити суспільство у мініатюрі, а значить зробити очевидним такі приховані фактори, як тиск колег, соціальний вплив і конформізм;
- учасники тренінгу можуть отримати обернений зв'язок і підтримку від колег;
- при отриманні психологічної допомоги через групу особистість виробляє нові уміння, експериментує з різними стилями поведінки серед рівних партнерів;
- у групі учасники можуть ідентифікувати себе з іншими, «зіграти роль» іншого для покращення розуміння себе і для знайомства з новими ефективними способами поведінки;
- взаємодія у групі часто створює емоційну напругу, яка допомагає прояснити психологічні проблеми кожного з учасників;

- групова робота у більшій мірі сприяє процесам саморозкриття, самосприйняття, ніж індивідуальна робота;
- основою для реальних змін у тренінзі слугує стимулювання прихованих навіть для самого учасника творчих потенціалів, розкриття стереотипних установок у педагогічній діяльності.

Програма тренінгу опосередковує: методичну й інструментальну частини. Послідовність поєднання вправ та завдань у тренінговій програмі відповідає загальній логіці тренінгової роботи та формуванню мети тренінгу в цілому.

1. Методична частина вирішувала наступні завдання:

- а) формування уявлень про участь у тренінгу;
- б) актуалізація знань про особистість і професійну діяльність, зокрема, професійне становлення;
- в) огляд впливу саморегуляції на процес професійної діяльності;
- д) розкриття чинників успішного професійного становлення.

У тренінгу використовувались: групова дискусія, психотехнічні вправи, елементи символдрами. Значна увага приділялась тактильній взаємодії, як способу відображення почуття психологічної безпеки.

2. Інструментальна частина складалася з чотирьох блоків, спрямованих на формування конструктивного оцінювання ситуації:

Блок 1: «Введення», передбачає визначення психологічного підґрунтя особистісних змінювань у процесі професійного становлення майбутніх практичних психологів. Блок складається з п'яти занять.

Блок 2: «Професійна діяльність практичного психолога», включає в себе ознайомлення з різними моделями реальності, тим самим сприяючи трансформуванню стереотипних конструктів майбутнього психолога та уможлиблює формування професійної ідентичності і містить п'ятнадцять занять.

Блок 3: «Стратегії особистісних змінювань у професійному становленні психолога» поєднує вправи з

розвитку рефлексії конструктивного оцінювання ситуації за допомогою засобів тактильної взаємодії й включає в себе п'ятнадцять занять.

Блок 4: «Аналіз конструктивного оцінювання ситуації, як складової стратегій особистісних змінювань» спрямований на формування уміння конструктивно оцінювати ситуації, як засобу подолання негативних наслідків невизначеності у процесі професійного становлення та реалізується у п'яти заняттях.

Кожен із блоків в залежності від мети заняття включав у себе:

а) теоретичний огляд проблем пов'язаних із особистісним розвитком, професійним становленням та тактильною взаємодією;

б) огляд рефлексивних переживань, їх вербалізацію та розвиток навичок конструктивного оцінювання ситуації.

Кожне заняття тривало дві-три години. Загальна логіка тренінгової роботи включає в себе проведення сорока занять. Основний психотерапевтичний ефект від тернігової роботи передбачалось досягти засобами розвитку рефлексії та актуалізації навичок тактильної взаємодії. Важливість тактильної взаємодії, як чинника розвитку конструктивного оцінювання ситуації зумовлена можливістю актуалізації психологічної безпеки її засобами.

Розробляючи програму, ми враховували ефективність групової роботи, у якості джерела актуалізації і розвитку засобів конструктивного мислення у практичних психологів та характеру відповідних рефлексивних переживань, які супроводжують процес особистісних змінювань.

Тренінгова програма *«Розвиток рефлексії конструктивного оцінювання ситуації»*.

Мета: сприяння формуванню позитивних особистісних змінювань, засобами конструктивного оцінювання ситуації.

Завдання:

1. Сформувати уявлення учасників тренінгу про ефективну професійну діяльність.

2. Актуалізувати навички рефлексії професійної діяльності та тактильної взаємодії.

3. Розвинути навички рефлексії професійної діяльності шляхом розширення меж професійної самосвідомості.

4. Сприяти формуванню позитивних особистісних змінювань, засобами конструктивного оцінювання ситуації.

Основні рекомендації для тренера:

- робота у групі повинна базуватись на принципах добровільності та довіри учасників один до одного;
- при потребі тренер повинен застосовувати форми фасилітації тренінгової роботи;
- робота не повинна відступати від прийнятих правил або ж правила повинні коригуватись на основі відповідних групових рішень.

I Блок «Введення»

Мета: формування уявлень про роль особистісних змінювань у процесі професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Завдання:

1. Виявлення рівня інформованості учасників про функції й особливості тренінгової діяльності;
2. Формування правил взаємодії в тренінговій групі;
3. Розвиток навичок рефлексії;
4. Актуалізація наявного у свідомості учасників образу професійної діяльності;
5. Накопичення знань про роль особистісних змінювань у процесі професійного становлення майбутніх практичних психологів;
6. Стимулювання учасників до саморозвитку шляхом аналізу чинників ефективної професійної діяльності.

Заняття 1. Формування навичок роботи у тренінговій групі.

Мета: ознайомлення учасників зі специфікою тренінгу як способу навчання та розвитку особистості.

Завдання:

- 1) формування уявлень про зміст та особливості тренінгової роботи;

- 2) актуалізація комунікативних навичок учасників;
- 3) створення відповідного середовища для активного рефлексивного самопізнання;
- 4) формування гуманістичної установки у особистісному та професійному спілкуванні.

Заняття 2. Розвиток навичок рефлексії професійної діяльності.

Мета: актуалізація та розвиток навичок рефлексії професійної діяльності.

Завдання:

- 1) сприяння подальшому розвитку та закріпленню навичок особистісної рефлексії та рефлексії професійної діяльності;
- 2) формування орієнтації учасників на довіру під час роботи у групі;
- 3) припрацювання негативних особистісних та професійних переживань.

Заняття 3. Психологічні передумови успішної психолого-педагогічної діяльності.

Мета: сприяння усвідомленню необхідності вдосконалення професійно важливих якостей.

Завдання:

- 1) закріплення навичок рефлексії;
- 2) актуалізація уявлень про професійно важливі якості учасників психолого-педагогічного процесу;
- 3) сприяння аналізу професійно важливих якостей практичних психологів;
- 4) визначення основних параметрів успішності психолого-педагогічної діяльності.

Заняття 4. Розвиток уявлень про роль особистісних змінювань у процесі життєдіяльності особистості.

Мета: оцінка ролі особистісних змінювань у процесі життєдіяльності.

Завдання:

- 1) створення установки на оцінку факторів особистісних змінювань у процесі життєдіяльності;
- 2) саморефлексія розвитку особистісних змінювань у процесі професійного становлення;

3) формування установки на активність особистості у процесі життєдіяльності.

Заняття 5. Розвиток навичок рефлексії, у процесі особистісних змінювань.

Мета: розвиток навичок рефлексії.

Завдання:

- 1) актуалізація навичок рефлексії;
- 2) аналіз взаємозв'язку особистісних змінювань та професійної діяльності;
- 3) розвиток потреби у рефлексивному аналізі особистісних змінювань.

Блок II «Професійна діяльність практичного психолога»

Мета: ознайомлення з різними моделями реальності, що сприяє трансформуванню стереотипних конструктів майбутнього психолога та уможливує формування професійної ідентичності.

Заняття 6. Загальні особливості моделей професійної діяльності практичного психолога.

Мета: формування уявлень про особливості сприймання реальності практичними психологами.

Завдання:

- 1) розвиток рефлексії реальності практичного психолога;
- 2) оцінка взаємозв'язку між рефлексією та успішною життєдіяльністю.

Заняття 7-8. Розвиток внутрішньо особистісної стійкості засобами тактильної взаємодії.

Мета: формування внутрішньоособистісної стійкості.

Завдання:

- 1) тренування навичок особистісної рефлексії;
- 2) розвиток навичок тактильної взаємодії;
- 3) формування навичок рефлексії внутрішньо особистісної стійкості засобами розвитку тактильної взаємодії.

Заняття 9. Тактильна взаємодія, як чинник професійної діяльності практичного психолога.

Мета: закріплення навичок тактильної взаємодії у процесі професійної діяльності практичного психолога.

Завдання:

1) закріплення навичок тактильної взаємодії з точки зору професійної діяльності практичного психолога;

2) тренування навичок групових проявів тактильної взаємодії у процесі професійної діяльності;

3) самоаналіз переживання тактильної взаємодії.

Заняття 10. Розвиток потреби у психологічній безпеці.

Мета: актуалізація потреби у психологічній безпеці професійної діяльності.

Завдання:

1) усвідомлення потреби у переживанні психологічної безпеки;

2) розвиток навичок конструктивної професійної діяльності;

3) актуалізація навичок вироблення почуття психологічної безпеки у процесі професійної діяльності.

Заняття 11. Особливості переживання психологічної безпеки під час подолання психологічних бар'єрів.

Мета: розвитку навичок конструктивного подолання психологічних бар'єрів.

Завдання:

1) актуалізація уявлень про психологічні бар'єри у процесі професійної діяльності;

2) тренування навичок застосування гуманістичних установок у педагогічній діяльності;

3) формування навичок подолання психологічних бар'єрів у процесі професійної діяльності.

Заняття 12. Конструктивна взаємодія, як основна складова професійної діяльності практичного психолога.

Мета: поглиблення навичок конструктивної взаємодії у процесі педагогічної діяльності.

Завдання:

1) актуалізація навичок конструктивної взаємодії;

2) тренування навичок конструктивної взаємодії;

3) формування установки на поповнення позитивного досвіду професійної діяльності та розуміння переживань інших.

Заняття 13. Особливості професійної рефлексії.

Мета: формування навичок професійної рефлексії.

Завдання:

- 1) створення налаштування на здійснення ефективної професійної рефлексії;
- 2) актуалізація навичок ефективної професійної рефлексії;
- 3) визначення місця професійної рефлексії у структурі діяльності.

Заняття 14. Конструктивна взаємодія, як чинник подолання конфліктів.

Мета: вироблення навичок конструктивної взаємодії.

Завдання:

- 1) актуалізація знань про конструктивну взаємодію;
- 2) тренування навичок конструктивного вирішення конфліктів засобами конструктивної взаємодії;
- 3) рефлексія конструктивної взаємодії

Заняття 15. Закріплення навичок професійної рефлексії.

Мета: поглиблення навичок професійної рефлексії.

Завдання:

- 1) актуалізація навичок рефлексії професійної діяльності;
- 2) тренування навичок професійної рефлексії;
- 3) формування конструктивної установки у особистісному та професійному спілкуванні.

Заняття 16. Актуалізація уявлень про конструктивне оцінювання ситуації.

Мета: розвиток навичок конструктивного оцінювання ситуації.

Завдання:

- 1) актуалізація знань про конструктивне оцінювання ситуації;
- 2) тренування навичок конструктивного оцінювання ситуації;
- 3) закріплення навичок конструктивного оцінювання ситуації.

Заняття 17. Тренування навичок конструктивного оцінювання ситуації засобами тактильної взаємодії.

Мета: створення зв'язку між тактильною взаємодією та навичками конструктивного оцінювання ситуації.

Завдання:

- 1) актуалізація уявлень про тактильну взаємодію;
- 2) встановлення взаємозв'язку між установками людини на той чи інший вид конструктивної діяльності та тактильної взаємодії;
- 3) розвиток навичок ідентифікації ситуації засобами оцінки тактильної взаємодії.

Заняття 18. Закріплення навичок конструктивного оцінювання ситуації засобами тактильної взаємодії.

Мета: формування взаємозв'язку між конструктивним оцінюванням ситуації та тактильною взаємодією.

Завдання:

- 1) розвиток здібностей до тактильної взаємодії;
- 2) формування тактильної взаємодії, як чинника особистісного розвитку;
- 3) закріплення навичок конструктивного оцінювання ситуації засобами тактильної взаємодії.

Заняття 19. Формування стратегій позитивних особистісних змінювань засобами конструктивної взаємодії.

Мета: усвідомлення стратегій позитивних особистісних змінювань засобами конструктивної взаємодії.

Завдання:

- 1) актуалізація знань про особистісні змінювання;
- 2) навчання диференціації особистісних змінювань засобами конструктивної взаємодії;
- 3) формування навичок позитивних особистісних змінювань засобами конструктивної взаємодії.

Заняття 20. Закріплення навичок формування стратегій позитивних особистісних змінювань засобами конструктивної взаємодії.

Мета: якоріння навичок формування стратегій позитивних особистісних змінювань засобами конструктивної взаємодії.

Завдання:

- 1) створення установки на активну конструктивну взаємодію;

2) виявлення особливостей емоційно-вольового підґрунтя формування стратегій позитивних особистісних змінювань;

3) якоріння навичок формування стратегій позитивних особистісних змінювань засобами конструктивної взаємодії.

Блок III «Стратегії особистісних змінювань у професійному становленні психолога»

Мета: розвиток розвитку рефлексії конструктивного оцінювання ситуації засобами тактильної взаємодії.

Заняття 21. Подолання стереотипних конструктів у свідомості.

Мета: подолання навичок стереотипного мислення.

Завдання:

1) створення установки на активне самопізнання;

2) виявлення чинників подолання стереотипів засобами аналізу рефлексивних переживань;

3) формування навичок конструктивної діяльності засобами подолання стереотипів.

Заняття 22. Попередження негативних проявів засобами конструктивної діяльності.

Мета: усвідомлення негативних проявів засобами конструктивної діяльності.

Завдання:

1) створення установки на активну діяльність із подолання негативних проявів;

2) аналіз внутрішньо особистісних передумов подолання негативних поведінкових проявів;

3) формування установки на попередження негативних проявів засобами конструктивної професійної діяльності.

Заняття 23. Емоційно-вольове підґрунтя професійної діяльності.

Мета: усвідомлення особливостей власної емоційно-вольової сфери учасниками.

Завдання:

1) створення установки на активне самопізнання;

2) виявлення особливостей емоційно-вольової сфери учасників засобами аналізу рефлексивних переживань;

3) формування гуманістичної установки у особистісному та професійному спілкуванні.

Заняття 24. Актуалізація уявлень та навичок реалізації конструктивної взаємодії у процесі професійної діяльності.

Мета: налаштування учасників на конструктивну взаємодію у процесі професійної діяльності.

Завдання:

- 1) актуалізувати уявлення щодо конструктивної взаємодії;
- 2) розширити спектр навичок професійної конструктивної діяльності;
- 3) тренування навичок конструктивної взаємодії у процесі професійної діяльності.

Заняття 25. Розвиток навичок активного слухання.

Мета: актуалізація навичок активного слухання.

Завдання:

- 1) уточнення уявлення про активне слухання;
- 2) тренування навичок активного слухання;
- 3) формування внутрішніх зв'язків між активним слуханням та активністю педагогічної взаємодії.

Заняття 26. Розвиток навичок конструктивної взаємодії, як чинника подолання професійних бар'єрів.

Мета: формування уявлень про конструктивну взаємодію, як чинник подолання професійних бар'єрів.

Завдання:

- 1) актуалізація уявлень про конструктивну взаємодію у професійній діяльності;
- 2) формування навичок протистояння професійними бар'єрам;
- 3) розвиток навичок балансування між факторами професійної взаємодії.

Заняття 27. Закріплення навичок конструктивної взаємодії, як чинника подолання професійних бар'єрів.

Мета: сприяння виробленню активності у напрямку професійної конструктивної взаємодії.

Завдання:

- 1) актуалізація навичок успішної професійної взаємодії;

2) вироблення способів конструктивної професійної діяльності у процесі професіоналізації особистості;

3) сприяння виникненню конструктивної професійної діяльності засобами розвитку аналізаторів.

Заняття 28. Розвиток навичок діалогічної взаємодії.

Мета: формування уявлень про діалогічну взаємодію, як спосіб ефективної психологічної діяльності.

Завдання:

1) актуалізація знань про ефективну діяльність практичного психолога;

2) актуалізація навичок застосування діалогічної взаємодії у процесі психологічної діяльності.

Заняття 29. Тренування навичок діалогічної взаємодії.

Мета: закріплення навичок діалогічної взаємодії, як чинника успішності діяльності практичного психолога.

Завдання:

1) актуалізація навичок ефективної діалогічної взаємодії;

2) рефлексія навичок діалогічної взаємодії;

3) апробація навичок діалогічної взаємодії у контексті діяльності психолога.

Заняття 30. Моделі психологічного консультування з точки зору включеності у них особистості психолога.

Мета: формування потреби у виробленню сприятливого мікроклімату засобами конструктивної оцінки дійсності.

Завдання:

1) тренування навичок конструктивної оцінки дійсності;

2) рефлексія змісту та чинників вироблення сприятливого мікроклімату у процесі психологічного консультування;

3) вироблення професійної стресостійкості.

Заняття 31. Розвиток конструктивної взаємодії під час моделювання психологічного консультування.

Мета: формування потреби у конструктивній взаємодії в процесі моделювання психологічного консультування.

Завдання:

1) актуалізація навичок конструктивної взаємодії;

2) тренування навичок активного моделювання професійної діяльності у контексті роботи психолога;

3) рефлексія конструктивної взаємодії у процесі моделювання психологічного консультування.

Заняття 32. Розвиток навичок конструктивної професійної взаємодії.

Мета: сприяння розвитку навичок конструктивної професійної взаємодії.

Завдання:

- 1) рефлексія професійної взаємодії;
- 2) актуалізація уявлень про конструктивну професійну взаємодію;
- 3) сприяння подоланню труднощів у процесі професійної взаємодії;
- 4) вироблення активності з метою впровадження конструктивних чинників у процес професійної взаємодії.

Заняття 33. Розвиток навичок спостережливості у процесі психологічної взаємодії.

Мета: сприяння розвитку спостережливості у процесі психологічної взаємодії.

Завдання:

- 1) рефлексія особливостей психологічної взаємодії;
- 2) усвідомлення труднощів у процесі встановлення та підтримання конструктивної психологічної взаємодії;
- 3) розвиток спостережливості у процесі психологічної взаємодії.

Заняття 34. Розвиток навичок спостережливості в учасників.

Мета: розвиток спостережливості чутливості.

Завдання:

- 1) вдосконалення сприймання комунікативних стимулів у процесі спілкування;
- 2) формування гуманістичної установки у особистісному та професійному спілкуванні.

Заняття 35. Розвиток навичок активного слухання у процесі психологічної діяльності.

Мета: формування навичок активного слухання у процесі психологічної діяльності.

Завдання:

1) розвиток навичок активного слухання у процесі психологічної діяльності;

2) вдосконалення навичок безоцінного сприйняття учасників психологічної взаємодії;

3) побудова конструктивного діалогу засобами конструктивної психологічної діяльності.

Блок IV «Аналіз конструктивного оцінювання ситуації, як складової стратегії особистісних змінювань»

Мета: спрямований на формування уміння конструктивно оцінювати ситуації, як засобу подолання негативних наслідків невизначеності у процесі професійного становлення.

Заняття 36-37. Розвиток конструктивного оцінювання ситуації у процесі професійної діяльності.

Мета: формування передумов для виникнення конструктивного оцінювання ситуації у процесі професійної діяльності.

Завдання:

1) актуалізація навичок позитивного мислення;

2) вироблення потреби у конструктивному оцінюванні ситуації під час професійної діяльності;

3) розвиток почуття психологічної безпеки засобами конструктивного оцінювання ситуації у процесі професійної діяльності.

Заняття 38. Формування позитивного мислення та вироблення в учасників свідомої позиції щодо взаємозалежності їх поведінки та реакцій інших учасників взаємодії.

Мета: усвідомлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між власною поведінкою та реакціями і почуттями клієнтів і колег у професійній діяльності.

Завдання:

1) актуалізація уявлень про способи самопрезентації у педагогічному середовищі;

2) закріплення навичок активного слухання;

3) формування гуманістичної спрямованості педагогічного спілкування.

Заняття 39. Актуалізація здібностей до позитивних змінювань.

Мета: закріплення здібностей до позитивних змінювань.

Завдання:

1) актуалізація навичок конструктивного оцінювання ситуації;

2) визначення основних напрямків актуального розвитку особистості професіонала;

3) рефлексивна оцінка значимості конструктивного оцінювання ситуації.

Заняття 40. Розвиток навичок рефлексії професійної діяльності психологів.

Мета: актуалізація та розвиток навичок рефлексії у контексті професійної діяльності.

Завдання:

1) сприяння подальшому розвитку та закріпленню навичок особистісної рефлексії та рефлексії професійної діяльності;

2) формування орієнтації учасників на довіру під час роботи у групі;

3) пропрацювання негативних особистісних та професійних переживань.

Заняття 41-42. Закріплення навичок рефлексії професійної діяльності психологів.

Мета: закріплення навичок рефлексії професійної діяльності.

Завдання:

1) закріплення навичок рефлексії засобами групової діяльності;

2) формування атмосфери, яка сприяє конструктивних факторів у процесі роботи з клієнтами;

3) рефлексивна оцінка значимості професійної діяльності для переживання почуття психологічної безпеки з боку практичного психолога.

4) формування гуманістичної установки у особистісному та професійному спілкуванні.

Заняття 43. Підсумкове заняття.

Мета: підведення підсумків роботи у тренінговій групі.

Завдання:

1) аналіз отриманих під час тренінгу знань, умінь та навичок;

2) визначення основних напрямків актуального розвитку особистості;

3) рефлексивна оцінка значимості отриманих знань та навичок для подальшої професійної діяльності;

4) закріплення навичок конструктивного оцінювання ситуації;

5) закріплення навичок особистісної та професійної рефлексії;

6) формування установки на позитивні особистісні змінювання.

Загалом підсумуємо: аналіз результатів тренінгової діяльності включав у себе послідовність заходів, зокрема, спрямованих на оцінку досягнення цілей кожного із блоків роботи та визначення ефективності формувальних заходів в цілому. Тренінгові вправи відповідно кожного заняття представлено у авторському дисертаційному дослідженні [3].

Вважаємо за необхідне зазначити, що вагому роль у процесі формування особистісних змінювань має психологічний супровід.

Проблема професійного становлення практичного психолога поєднує у собі значну кількість чинників, основними з яких є організація системної підготовки на основі розвитку знань, умінь та навичок, зокрема, навичок рефлексії, яка одним із основних складників формування особистісних змінювань.

Серед практичних рекомендацій, виконання яких сприяє оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога, доцільно виділити такі:

1) теоретична підготовленість майбутніх практичних психологів;

2) формування й розвиток практичних умінь і навичок;

3) підвищення ефективності зв'язку підготовки та професійної діяльності (взаємозв'язок теорії і практики);

4) розвиток практичного психолога в цілісності, унікальності як природно-соціальної і культурно-професійної індивідуальності;

5) розвиток особистості практичного психолога як активного, творчого суб'єкта діяльності;

6) розвиток здібності до широкого і глибокого соціально-педагогічного мислення і творчості;

7) розвиток здатності управляти своїм психічним і фізичним станами;

8) свідоме здійснення практичним психологом на себе виховного впливу, управління своєю поведінкою;

9) прогноз перспектив особистісно-професійного росту;

10) спрямованість на продуктивність і ефективність майбутньої професійної діяльності;

11) аналіз ступеня сформованості професійно важливих якостей;

12) визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення).

Проблема формування стійкості особистісних змінювань тісно поєднана з механізмом особистісного розвитку студентів-психологів, який передбачає самоспостереження, самоаналіз, особистісну психокорекцію. При цьому розвивається рефлексія та самосвідомість, що є основою професійного вдосконалення. Запорукою успішного професійного розвитку майбутнього психолога-практика є усвідомлення ним необхідності глибокого самопізнання, корекції та пошуку шляхів самовдосконалення. Існування особистості за самою своєю сутністю збігається з культурою, бо матеріальне і духовне оволодіння світом є перетворенням його у світ людського буття.

Ефективність освоєння професійної діяльності та у подальша практична діяльність психолога залежить від конструктивного особистісного стилю діяльності, який, у свою чергу, формується на основі розвитку особистісних та

професійних рис. Такий стиль діяльності психолога можна вважати успішним щодо надання психологічної допомоги особистості, якщо психолог як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитивним уявленням про образ «Я»; когнітивною позицією по відношенню до успіху (неуспіху).

Прогноз успішності підготовки майбутніх психологів-практиків до трудової діяльності залежить від удосконалення процесу формування особистісного стилю діяльності спеціаліста. Потрібно досягнути якостей, які б сприяли виробленню у спеціаліста вищого ступеня продуктивності діяльності, зокрема, щодо надання психологічної допомоги особистості.

Зауважимо, що засобами рефлексії створюються передумови для розвитку особистісних змінювань, та підтримуються їх конструктивні тенденції шляхом:

- постійної роботи над власним особистісним зростанням, підвищенням професійного рівня;
- створення умов для розвитку всіх суб'єктів професійного впливу практичного психолога;
- орієнтація в ситуації, толерантність, креативність, відповідальність, спостережливість, тощо;
- чітка побудова планів, та їх дотримання у процесі навчально-практичної діяльності;
- управління своїми емоціями, сумлінне ставлення до своєї роботи, доброзичливість та безоцінне сприйняття інших;
- гнучкість та еkleктичність у процесі використання професійних знань;
- відкритість новому досвіду.

Оперуючи терміном «супровід», фахівці розуміють його як ідеологію й технологію, у рамках якої є повноцінна відповідальність і можливість вибору для супроводжуваного й супровідного. Принципово, що й супровідним і супроводжуваним є психологи.

Основними **завдання** супроводу процесу конструктивних особистісних змінювань у процесі навчально-професійної діяльності практичного психолога є:

- сприяння розвитку професійної та особистісної рефлексії;
- сприяння розвитку професійного мислення;
- реалізація програм і процедур по розвиткові професійної й особистісної самосвідомості;
- організація презентації позитивного досвіду іншим категоріям фахівців психологічного профілю.

Шлях психологічного супроводу особистісних змінювань передбачає врахування таких *рівнів* особистісного зростання:

- перший завершення незавершених ситуацій на рівні кліше, та знакового існування;
- другий рівень ролей або рівень формування бажаної професійної поведінки засобами рефлексії.

Отже, психологічний супровід процесу формування особистісних змінювань у процесі підготовки практичних психологів виключає у себе:

- навчально-організаційну діяльність спрямовану на засвоєння відповідного навчального матеріалу; формування навичок взаємодії із колегами та викладачами; розвиток навичок самопідготовки та самоаналізу; формування орієнтації на психологічне здоров'я; формування відповідного рівня стресостійкості

- особистісно-орієнтовану діяльність спрямовану на пропрацювання особистісних проблем психолога, розвиток особистісної та професійної рефлексії, формування орієнтації на стратегію конструктивного оцінювання ситуації; врахування значимості психологічної безпеки та тактильної взаємодії.

Висновки

На підставі здійсненого наукового пошуку представимо висновки узагальнюючого характеру:

1. Теоретико-методологічний аналіз досліджень особистісних змінювань і їх взаємозв'язку з професійним самовизначенням, дає підстави стверджувати: особистісні змінювання, пов'язані із вирішенням внутрішньо-особистісного конфлікту, характеризуються як якісні та кількісні перебудови особистості. Такі перебудови включають

у себе: змінювання образу «Я»; визначення нових ціннісних орієнтації та переоцінка старих; формування нового способу поведінки.

Внутрішній особистісний конфлікт пов'язаний із гострим негативним переживанням, яке викликане тривалою боротьбою структур внутрішнього світу особистості, що відбиває суперечливі зв'язки із соціальним середовищем і яке затримує ухвалення рішення. Основне значення внутрішніх особистісних конфліктів у психічному житті людини визначається тим, що змінюються колишні і формуються нові відносини особистості; змінюється сама структура особистості, тобто, відбувається комплекс відповідних змінювань.

Конструктивні стратегії подолання внутрішнього особистісного конфлікту спрямовані на подолання проблеми, та створення оптимальних умов для самоактуалізації особистості, її самореалізації і активної професіоналізації.

Основним джерелом внутрішньо-особистісного конфлікту для майбутніх практичних психологів є ситуація невизначеності, зумовлена потребою у професійного вибору.

2. Процес професійного становлення майбутніх практичних психологів опосередковує професійне самовизначення та готовність до особистісних змінювань. Готовність до особистісних змінювань відображає значущість для особистості професійного становлення та рівень активності спрямованої на її реалізацію.

Основними показниками готовності до особистісних змінювань є сукупність таких чинників, як: почуття психологічної безпеки, конструктивне оцінювання ситуації, рефлексія, прийняття норм ментальності професійної групи, відкритість до спілкування, показниками якої є тактильна взаємодія.

Професійна ментальність практичних психологів, одночасно виконує роль захисного механізму і є показником однієї з форм професійної деформації особистості. Так, зміни у картині світу особистості зумовлені впливом досвіду професійної діяльності сприяють автоматизації деяких дій і процесів та тим самим спрощують процеси сприймання;

знижують поріг чутливості до стресогенних факторів. Успішність професійної діяльності пов'язана із стадією розвитку ментальності. Поглиблення психологічних знань у процесі набуття досвіду професійної діяльності веде до змін у особистісних якостях які виражаються у якості цієї діяльності.

3. Аналіз особистісних змінювань і процесу професійного становлення практичних психологів свідчить про наступне:

- джерелом професійного становлення практичних психологів є готовність до особистісних змінювань;

- особистісні змінювання можуть відбуватися за такими стратегіями: прийняття (прийняття відповідальності за процес професіоналізації та відкритість до професійного досвіду), відчуження (перекладання відповідальності за прийняття рішення про професіоналізацію на інших), заперечення (не прийняття необхідності змін). Вони взаємозамінні, постійно проявляються в процесі професійного становлення, тож постають як цілісна структура особистісних змінювань. Базовою для особистісного та професійного розвитку є стратегія прийняття;

в) вибір стратегії професійного становлення зумовлюється рівнем конструктивного оцінювання ситуації. Так, для стратегії прийняття властивий конструктивний рівень оцінювання ситуації; стратегія відчуження реалізується засобами констатувального рівня; заперечення – є результатом переважання перехідного рівня.

г) конструктивність чи деструктивність сприйняття процесу професійного становлення пов'язана із переживанням почуття психологічної безпеки. Високий рівень психологічної безпеки відображає готовність до особистісних змінювань і сприяє їх конструктивній реалізації. Низький рівень – свідчить про негативні переживання зумовлені не готовністю до особистісних змінювань.

4. Почуття психологічної безпеки постає завдяки сформованості навичок оцінювання ситуації. Переживання почуття психологічної безпеки включає у себе можливість протистояння та попередження виникнення зовнішніх і внутрішніх загроз (з боку середовища та особистості в цілому).

Проблема психологічної безпеки не зводиться до уникнення переживання тривожності і пов'язана із можливістю реалізувати себе у тій чи іншій ситуації та планувати своє майбутнє шляхом подолання внутрішньо особистісних конфліктів та перерозподілу енергії від внутрішніх переживань до зовнішньої діяльності.

Процес професійного навчання практичних психологів підвищує рівень їх психологічної безпеки через озброєння знаннями про власні індивідуально-психологічні особливості, загальні характеристики та закономірності функціонування психіки.

Перспектива подальших досліджень визначається можливістю застосування розроблених методів сприяння формуванню позитивного мислення у процесі професійної орієнтації та професійного становлення майбутніх практичних психологів. Поряд з цим характеристики стратегій особистісних змінювань можуть використовуватись у процесі викладання курсів конфліктології та саморегуляції для спеціалістів гуманітарних факультетів.

Список використаних джерел

1. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза. *Психологический журнал*. 1998, Т. 19, № 4. С. 51–59.
2. Левин К. Динамическая психология: избранные труды / под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. М.: Смысл, 2001. 351 с.
3. Олійник К. С. Схильність до особистісних змінювань як чинник обрання фаху практичного психолога: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 2010. 215 с.
4. Психологическое сопровождение выбора профессии. Научно-метод. пособие / под ред. Митиной Л. М. М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. 184 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. ЗАС Издательство «Питер», 1999. 720 с.

6. Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза / под ред. П. А. Просецкого. М.: МГПИ, 1985. 245 с.

7. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 278 с.

8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 342 с.

9. Psychic trauma. Edited by Sidney Furst. Basic books inc., publishers / New vork, London, 1967 by the psychoanalytic research and development fund library of congress catalog card number: 1967. Manufactured in the united states of America. 253 p.

10. Schweder R. A. Fact and artifact in trait perception: The systematic distortion hypothesis: Progress in experimental personality research (V. 11). N.Y.: Acad. Press, 1982. 2000 p.

11. Skinner B. F. The concept of the reflex in the description of behavior. Journal of General Psychology. 1931. 324 p.

РОЗДІЛ 6. ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ПРИ ГЕРОНТОСОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

*Яна Раєвська,
Людмила Мельник*

У розділі висвітлено підходи, методологічні та організаційні принципи соціальної роботи з людьми похилого віку. Окреслено основні види соціальної підтримки людей похилого віку та сприятливі умови. Доведено, що точне і повне знання особливостей впливу соціально-психологічних і біологічних факторів на процес старіння особистості дасть змогу направлено змінити умови, спосіб життя людей похилого віку таким чином, аби сприяти оптимальному функціонуванню їх особистості і формами та методами соціальної роботи здійснювати стримуючий вплив на процес їх старіння. Представлено систему соціально-психологічного супроводу людей похилого віку та поетапний план робіт реалізації соціального проекту. Результат реалізації розробленого соціального проекту виявив позитивну динаміку рівня самотності, основних причин переживання самотності та рівня адаптаційного процесу, що призвело до кількісних змін типів пристосування людей похилого віку до старості. Запропоновано структуру міжпрофесійної взаємодії при геронтосоціальній роботі. Проаналізовано одну з новітніх форм соціальної роботи з людьми похилого віку, зокрема надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку», яку можна розглядати як одну із сучасних форм соціальної інтеграції людей похилого віку.

6.1. Теоретико-методологічні засади соціальної роботи з людьми похилого віку

Однією зі складних проблем, які потребують невідкладного вирішення в процесі розбудови демократичної і правової державності України, є забезпечення соціальних гарантій громадянам похилого віку та створення умов для покращення життя даної категорії населення. На шляху термінового вирішення цього завдання стоять різні за

складністю і масштабом перешкоди. Одна із них – реалізація правових положень, зафіксовано у Конституції України та в законодавчих і нормативно-правових актах з питань здійснення соціальної роботи з людьми похилого віку відповідно до потреб часу.

Аспекти даної проблеми вивчалися багатьма вченими в різних напрямках, що пов'язані з різними аспектами старіння в межах фізіології, психології, медицини, соціології (Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Р. Грановська, Т. Козлова, О. Краснова та ін.). Вплив старіння населення на соціально-економічний розвиток держави досліджували А. Лаффер, Г. Стендинг, Р. Лейард, Я. Корнаї, І. Чернишев та ін. В Україні питаннями зміни вікової структури населення займалися такі вчені, як Д. Богиня, О. Грішнова, Є. Лібанова, Л. Лісогор та ін. Міждисциплінарний характер проблеми та виникнення нових перспективних напрямів соціальної роботи, таких як надання соціально-педагогічних послуг соціально незахищеним категоріям населення, доводить підвищений інтерес вітчизняних та зарубіжних вчених до освіти людей похилого віку (О. Агапова, С. Архипова, М. Букач, Н. Єрмак, А. Капська, О. Карпенко, С. Коваленко, І. Козубська, Е. Лапшина, І. Мигович, В. Робак, Г. Сухобська та ін.). На необхідність пошуку інноваційних підходів у організації соціальної роботи з людьми похилого віку звертали свою увагу Є. Холостова, Т. Козлова, Т. Семигіна, Н. Кабаченко, Т. Коленіченко, Т. Голубенко та ін. Зокрема, визначення мультидисциплінарного підходу та особливості його застосування в соціальній роботі з різними групами клієнтів описані у працях таких вітчизняних науковців: Л. Тюпті, І. Іванової, Н. Бондаренко, Н. Майорова, В. Синьова. Принципи та особливості роботи спеціалістів в команді розглядаються в працях іноземних авторів: А. Браун, А. Боурн, В. Чепмен, М. Фирсов, Б. Шапіро, Г. Яковлев та ін.

На сучасному етапі проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку перебувають у центрі уваги багатьох соціальних інститутів, що спрямовують свою діяльність на наукове обґрунтування та розроблення стратегій забезпечення достатнього рівня життя даної вікової групи.

У багатьох країнах частка осіб, які досягли пенсійного віку, вже наблизилася до максимальної величини. На п'ятдесятій сесії Генеральної Асамблеї ООН у березні 1995 р. для підготовки і проведення Міжнародного року літніх людей (1999) були виведені додаткові принципи соціальної роботи щодо цієї категорії людей що об'єднані у такі п'ять груп:

1. Принцип групи «незалежність» має на увазі, що люди похилого віку повинні мати доступ до основних благ і обслуговування, можливість працювати чи займатися іншими видами діяльності, що приносить прибуток, брати участь у визначенні термінів припинення трудової діяльності, зберігати можливість участі у програмах освіти і професійної підготовки, жити в безпечних умовах з урахуванням особистісних запитів, мати можливість проживати в домашніх умовах доти, поки це можливо.

2. Принципи групи «участь» відображають питання залучення людей похилого віку до життя суспільства й активної участі в розробленні і здійсненні політики, яка стосується їхнього добробуту, можливостей створювати рухи чи асоціації людей похилого віку.

3. Принципи групи «відхід» є основою при вирішенні проблеми забезпечення людини похилого віку доглядом і захистом з боку родини, громади, доступу до медичного обслуговування з метою підтримки чи відновлення оптимального стану та запобігання захворюванню, доступу до соціальних і правових послуг, користування послугами піклувальних установ і обов'язкового дотримання в соціальних установах прав людини та основних свобод, включаючи повагу гідності, переконань, а також права приймати рішення щодо догляду та якості життя.

4. Принципи групи «реалізація внутрішнього потенціалу». На ньому базується ідея, яка стверджує, що люди похилого віку повинні мати можливість для всебічної реалізації свого потенціалу, щоб їм завжди був відкритий доступ до суспільних цінностей у галузі освіти, культури, духовного життя і відпочинку.

5. Принципи групи «гідність» несуть ідею недопущення експлуатації, фізичного, психічного насильства стосовно людей похилого віку, забезпечення їм прав на справедливе до них ставлення незалежно від віку, статі, расової чи етнічної приналежності, індивідуальності чи іншого статусу, а також незалежності від їхнього трудового внеску [11, с. 326].

Перераховані принципи орієнтовані на те, щоб допомогти особам старшого покоління вести повноправне і повноцінне життя, забезпечити їм умови, необхідні для підтримання чи досягнення гідного життя. Тому базуючись на зазначених принципах і вікових особливостях людини, можна виділити три групи завдань кожного віку: природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні, які покладені в основу практичної діяльності соціальної роботи.

Принципами соціальної роботи з людьми похилого віку нами було визначено: незалежність; участь, що передбачає бути залученими до життя суспільства, брати активну участь у розробці й здійсненні політики, яка безпосередньо стосується їхнього добробуту, ділитися своїми знаннями і досвідом з представниками молодого покоління та інше; догляд; реалізація внутрішнього потенціалу, тобто можливість для всебічної реалізації свого потенціалу та інше; гідність. Ці принципи лежать в основі методів, технологій та відповідних форм соціальної роботи з людьми похилого віку.

Серед *основних форм соціальної роботи з людьми похилого віку* виділяють: матеріальну допомогу, яка включає пенсії та допомоги; натуральну підтримку у вигляді продуктів харчування, палива, медикаментів, засобів гігієни тощо; покращення соціальних умов, соціальне обслуговування вдома та в стаціонарних установах; психолого-соціальну підтримку у вигляді консультацій різного характеру; організацію культурного дозвілля; освітні послуги тощо.

До *основних видів соціальної підтримки людей похилого віку*, ми відносимо:

➤ емоційну підтримку (особистісна довіра, спілкування, емпатія, розуміння);

- інформаційну підтримку (поради, аналіз ситуації, зворотній зв'язок, інформація, яка допомагає вирішувати проблеми);
- статусну підтримку (вираження прийняття, схвалення, поваги, підтримка самоповаги, визнання індивідуальності);
- інструментальну підтримку (послуги, матеріальна та практична допомога при досягненні мети, вирішення проблем);
- дифузну підтримку (спільне проведення часу, рекреативна діяльність, відволікання від стресу);
- економічну підтримку (надання соціальної допомоги);
- соціально-побутову підтримку (соціальна допомога вдома у вигляді патронажу).

Зазначені види соціальної підтримки сприятимуть підтримці людей похилого віку в реалізації різних духовних потреб і здібностей в діяльності, стимулюючи додаткові сили і можливості; підтримці у вільному, виборі стратегії старіння через актуалізацію нових позитивних особистісних смислів; підтримку в покращенні суб'єктивного самопочуття, збереженні людської гідності, підвищенні рівня життєвої задоволеності; підтримку в освоєнні стратегії благополучного старіння через реалізацію потреби в пізнанні і творчості; потребу в особистісному розвитку; потребу в збереженні людської гідності і інтеграції в суспільне життя. Виходячи із вищезазначеного, ми вважаємо, що для підтримки людей похилого віку необхідно створювати такі *сприятливі умови*, зокрема:

- ✓ активне залучення людей похилого віку в освітній простір, як в особистісно значущу діяльність;
- ✓ розширення сфери інтересів, самовизначення людини в нових видах діяльності;
- ✓ варіативність і гнучкість в побудові процесу навчання на основі інтересів та потреб людей похилого віку;
- ✓ опора на особистий досвід та індивідуально-вікові особливості людини похилого віку;
- ✓ реалізація духовних потреб, що відповідають природної («біо»), соціальної («соціо») і культурної («дух») суб'єктності людей похилого віку.

Ми погоджуємося з поглядами Т. Коленіченко, яка стверджує, що оцінка потреб людини поважного віку є однією із важливих умов якості надання соціальних послуг клієнтам і є досить важливим аспектом у вирішенні проблеми підтримки людини поважного віку в умовах трансформації України [6]. Таким чином, оцінка потреб людини похилого віку стає тим фундаментом, на якому має будуватись вся система соціального обслуговування даної демографічної групи населення, оскільки саме вона дає вичерпну інформацію щодо життєдіяльності людини та скеровує процес вибору оптимальних типів втручання. Слід звернути увагу і на те, що лише комплексний підхід до оцінки потреб клієнта, який дозволяє врахувати всі аспекти життєдіяльності людини похилого віку та залучити різнопрофільних спеціалістів до самого процесу оцінки, здатен забезпечити в подальшому якість надання соціальних послуг. Сучасне суспільство вимагає від людини похилого віку вміння миттєво і обдумано приймати рішення, розв'язувати поставлені задачі, швидко переходити з одного виду діяльності на інший. Без твердих, відповідних часу знань не можливе подальше входження людини похилого віку в сучасне суспільство. Це особливо важливо для покращення якості життя людей похилого віку, збереження та формування їх активної життєвої позиції.

У наш час на велику увагу заслуговує соціальна робота з людьми похилого віку в Україні, оскільки вони складають значну частину населення. Як зазначає Ю. Мацкевич, старіння населення – це одна з найсерйозніших проблем сучасного світу. Проте, у високорозвинених країнах присутність у суспільстві старих людей розглядається не як тягар, а як позитивний фактор. Створення сприятливих умов для людей похилого віку, прояв особливої уваги до їх потреб повинно стати основною метою держави, яка прагне забезпечити стійкий соціальний розвиток [7, с. 51-52].

Країни США та Європи помітно вплинули на розвиток нових форм та методів такої соціальної роботи у нашій країні, так як ці країни мають більш розвинену систему соціального обслуговування та більш різноманітні форми та види

соціальної допомоги похилим людям ніж у нашій країні. Значно триваліший є досвід роботи зарубіжних служб з даною категорією клієнтів.

Період старіння часто називають геронтогенезом з грец. Geron – стара людина і genesis – походження. Це особливий період в житті людини, коли особа потребує надзвичайної уваги, підтримки, турботи зі сторони суспільства. Психологи розглядають похилий вік як кризовий період, пов'язаний з адаптацією до нових соціальних умов, як стадія переходу від зрілості до власне старості. Різноманітність та складність соціальних проблем, викликаних старінням населення, потребують проведення адекватних заходів не тільки по забезпеченню похилим людям гарантованого мінімуму соціальних послуг, але й по створенню умов для реалізації особистісного потенціалу в старості.

У європейських країнах при соціальній роботі з людьми похилого віку головною метою є забезпечення старій людині можливості проживати в себе дома якнайдовше і самому утримувати себе. Система соціального обслуговування розвивається у такому напрямку, щоб підтримувати здатність людей похилого віку до самообслуговування. Труднощі ведення домашнього господарства полегшуються візитами співробітників «допомоги вдома». Соціальні працівники, які спеціалізуються на роботі з людьми похилого віку, в основному допомагають тим, хто вже має певні проблеми із суспільством, системою охорони здоров'я та іншими інститутами. Багатогранність проблем, з якими стикаються старі люди та складність системи соціальної допомоги створюють труднощі доступу до тих чи інших соціальних структур. Тому в першу чергу старі люди звертаються по допомогу у Служби управління соціальними організаціями. У таких службах їм надається інформація про те, куди слід звернутися для більш детального розгляду проблем та потреб конкретної старої людини. Головне завдання служб управління полягає в тому, щоб забезпечити найбільш ефективну допомогу клієнту і розглянути якнайбільше проблем з різних точок зору.

Розрізняють функції даних служб: пошук потенційних клієнтів, попередній перегляд справ, набір клієнтів, оцінка, постановка цілей щодо надання допомоги, планування діяльності, підвищення кваліфікації, здійснення запланованої допомоги, переоцінка, обробка даних і підтримка взаємин. Ці служби діють при лікарнях, громадських організаціях, регіональних службах для людей похилого віку, будинках для старих людей, агентствах у справах сім'ї, при службах медичного сприяння. Варто зазначити, що багато громадян похилого віку потерпають від незатребуваності та самотності, відсутності належної уваги навіть зі сторони найближчих родичів, що перетворює цей період життя людини на депресивно фаталістичне існування, без сподівань на краще. Психологи наголошують, що так звана «криза пенсійного віку» концентрує у собі внутрішньо особистісний конфлікт на ціннісному рівні, який виявляється у пріоритеті вітальних термінальних ціннісних орієнтацій серед системи інших цінностей та у загальних розбіжностях між ціннісними орієнтаціями та їх доступністю для осіб похилого віку; ефективність соціальнопсихологічної допомоги людям похилого віку забезпечується врахуванням особливостей перебудови їх ціннісно-сислової сфери, переорієнтації на основні цінності та одночасного підвищення важливості периферійних ціннісних орієнтацій. Для старих людей, які віддають перевагу проживанню у звичному для себе оточенні, існує розгалужена мережа нестационарних закладів соціального обслуговування. Соціально-побутове обслуговування на дому передбачає такі види послуг: доставка обідів до дому; гігієнічні процедури; транспорт; послугу супровідника; організація розваг; заняття фізкультурою під наглядом інструктора; спостереження за станом здоров'я тощо. Також старим людям надається різноманітна необхідна інформація переважно орієнтовного характеру, у деяких випадках послуги містять ремонт та благоустрій їх квартир. Особлива увага приділяється обладнанню житла з обслуговуванням. Такі будинки для старих людей забезпечуються посиленням обслуговуванням удома, а також

сигнально-черговою системою, яка дозволяє у будь-який час викликати лікаря, швидку допомогу та 105 зменшує випадки крадіжок, пожеж, неуважного ставлення родичів до старої людини. Телефон із постійним підключенням до сигнально-чергової системи – це новий, який набуває швидкої популярності, пристрій для тих старих людей, хто мав би через беззахисність та самотність знаходитись у стаціонарі. Отже, можна зробити висновок, що сфера соціального захисту громадян похилого віку потребує реформування, адже з розвитком соціальних відносин поза увагою фахівців права соціального забезпечення залишилася значна кількість невирішених проблем, які потребують уваги науковців. І, головним чином, якість життя населення у цілому значною мірою залежить від політики держави України у сфері соціального захисту людей похилого віку.

Розглядаючи сучасні проблеми людей похилого віку доводиться, на жаль, констатувати, що рівень соціальної роботи та система соціальних служб, що діють сьогодні в Україні, неспроможні вирішити шквал негараздів, що супроводжують життя цієї категорії українського суспільства.

Соціальна робота з людьми похилого віку багатопланова і багатоаспектна. Вона торкається таких сфер життєдіяльності, як здоров'я, фінанси, організація дозвілля, подолання криз, формування «Я-концепції», і тут вирішального значення для фахівців соціальної сферинабувають знання про психологічні особливості людей даного віку, їхні потреби та можливості [8].

Робота з людьми похилого віку здійснюється на двох рівнях – це:

1) макрорівень (формування соціальної політики з урахуванням інтересів людей похилого віку, створення пенсійних та інших фондів підтримки, формування комплексної системи соціального страхування, медичного, психологічного та консультативного обслуговування);

2) мікрорівень (вивчення умов життя людей похилого віку, рівня та якості надання їм соціальної допомоги).

Соціальна робота з людьми похилого віку допускає також використання трьох фундаментальних принципів:

- 1) вивчення індивіда в його соціальному середовищі;
- 2) розуміння психосоціального становлення та розвитку особистості як довічного процесу;
- 3) врахування соціокультурних чинників у формуванні та розвитку особистості [10].

Головне в роботі з людьми похилого віку – це залучення їх до «соціальної самодіяльності», яка багато в чому може розв'язати їхні проблеми. Така «самодіяльність» здійснюється на базі розроблення відповідних програм. Основні цілі таких програм полягають у:

– наданні людям похилого віку можливості принести користь своїм громадянам, немічним, хворим людям, інвалідам, самотнім, які потребують допомоги, і, надаючи допомогу іншим, заслужити повагу, відчутти задоволення від усвідомлення своєї корисності та можливості зробити життя іншого кращим;

– організації додаткових служб із людей похилого віку, які добровільно надають допомогу своїм ровесникам;

– використанні досвіду і знань людей похилого віку для надання допомоги соціальним органам, дитячим садам, школам, адміністративним структурам шляхом консультацій; реалізація програми «Бабусі і дідусі, які приходять», у межах якої люди похилого віку допомагають дітям із маргінальних сімей долати труднощі у навчанні;

– сприянні поліпшенню зв'язків між поколіннями, зближенню людей похилого віку і молоді, переданню життєвого досвіду, знань, навичок молодим, збереженню зв'язків людей похилого віку з установами, в яких вони працювали [8].

Проблема соціалізації та соціально-психологічної адаптації людей похилого віку в даний час є однією з найактуальніших не тільки для психологічної науки, а й для суспільства в цілому. Дослідження особливостей протікання кризи у людей похилого віку, що знаходяться в різній громадській та соціальній ситуації, дозволяє виявити нові, не відомі до нашого часу фактори і закономірності генезису психіки. З точки зору соціальної практики, для суспільства,

тим більше суспільства, що переживає перехідний період, психологічний комфорт і стійкість великої групи людей, яка збільшується в останні десятиліття, служать важливими показниками суспільного устрою і фактором соціальної стабільності.

Одне з найважливіших завдань похилого віку – ефективна адаптація в нових умовах життя після виходу на пенсію. Самопочуття людини після виходу на пенсію багато в чому залежить від того, чи дійсно вона хотіла припинити трудову діяльність, чи була змушена це зробити під тиском обставин: похилий вік, поява нового молодшого фахівця, скорочення робочих місць тощо.

Вихід на пенсію – найбільш важлива зміна статусу в період старості. Професійна діяльність організує життя людини, визначає щоденний розпорядок.

Соціальна адаптація – вид взаємодії особи із соціальним середовищем, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін. Людям з порушеною соціальною адаптацією притаманний емоційний дискомфорт, неприйняття себе та інших, високий рівень тривожності тощо. Люди з високою тривожністю зазвичай є емоційно нестійкими, вони невпевнені в собі, глибоко переживають наявні й можливі труднощі, перебільшуючи при цьому їх роль і загрозливе значення. Важлива подія в житті індивіда – вихід на пенсію і перехід у вікову групу похилих – ставить нові задачі перед особистістю. У випадку успішного рішення цих задач особистість буде адаптована до нової соціальної ситуації, до пенсійного періоду життя. На цьому етапі життєвого шляху індивід приймає нові і залишає старі ролі. При цьому змінюється їх зміст і співвідношення (наприклад, до старості рольовий діапазон звужується). Людина, якій притаманна порушена соціальна адаптація відчуває невпевненість, непотрібність тощо [8].

За результатами проведеного теста-опитувальника на визначення самотності в Кам'янець-Подільському міському територіальному центрі соціального обслуговування «Гурбота» виявлено: 7% чоловіків та 3% жінок ніколи не

відчували себе самотніми. Інші 20% чоловіків та 35% жінок дуже часто, а то й постійно відчують себе самотніми. Лише 15% чоловіків та 20% жінок інколи відчують самотність (таб. 6.1.1, рис. 6.1.1).

Таблиця 6.1.1

Показники рівня самотності

№ з/п	Рівень самотності	Відсоток досліджуваних	
		Ч	Ж
1.	низький	7%	3%
2.	середній	15%	20%
3.	високий	20%	35%

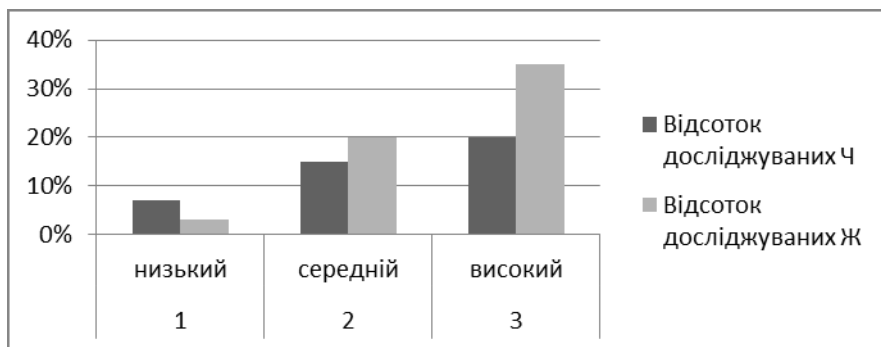


Рис. 6.1.1. Показники рівня самотності

Отже, результати показують переважання високого рівня переживання самотності людьми похилого віку (55%). Це є показником того, що зазвичай відчуття самотності може чинити значний негативний вплив на емоційний стан особистості саме на початковій стадії перебування на пенсії; з часом виражається тривожність, сум, людина відчуває себе нікому непотрібною та самотньою. Люди похилого віку із середнім рівнем самотності (35%) переживають суперечливість емоційних станів, виражений психологічний дискомфорт – відчуття самотності.

Низький рівень самотності становить у 10% опитуваних людей похилого віку, що безпосередньо свідчить про те, що людина не відчуває самотності, не відчуває себе самотньою.

Згідно проведеного аналізу результатів дослідження, нами визначенні основні причини самотності, а саме: 24% опитаних чоловіків і 18% жінок, яким не вистачає коханої людини, 6% чоловіків і 24% жінок, яким не вистачає справжньої дружби, 18% чоловіків і 10% жінок, яким бракує уваги і турботи рідних людей (дітей, внуків), лише 3% чоловіків і 3% жінок, яким не вистачає доброзичливого і співчутливого ставлення з боку оточуючих. Узагальнені дані представлені в таблиці 6.1.2.

Таблиця 6.1.2

Причини переживання самотності

Причини	Чоловіки	Жінки
Не вистачає коханої людини	24%	18%
Не вистачає справжньої дружби	6%	24%
Бракує уваги і турботи рідних людей	18%	10%
Не вистачає доброзичливого і співчутливого ставлення з боку оточуючих	3%	3%

Отже, самотність людей похилого віку найчастіше переживається із таких причин як: не вистачає коханої людини, не вистачає справжньої дружби, уваги і турботи рідних людей (дітей, внуків) та доброзичливого і співчутливого ставлення з боку оточуючих.

Наступним кроком емпіричного дослідження було проведення анкетування на визначення адаптаційного процесу людей похилого віку до періоду пенсійного життя.

За результатами проведеного дослідження було встановлено:

➤ 24% чоловіків та 33% жінок мають високий рівень адаптаційного процесу. Високий рівень характеризується тим, що люди похилого віку позитивно ставляться до виходу на пенсію, життя пенсіонера уявляють собі як: заняття сільським господарством, вихованням онуків, читанням книг, переглядом телевізора, можливістю приносити користь близьким людям, спілкування з оточуючими та період для саморозвитку. Вихід

на пенсію викликає у них лише позитивні емоції, тому що в цей період люди літнього віку мають можливість весь час присвятити собі та своєму здоров'ю, відпочити від надокучливої роботи, можливість бути вільними та мати багато вільного часу. Деякі з опитуваних респондентів вважають, що життя на пенсії лише починається.

➤ 10% чоловіків та 13% жінок мають середній рівень адаптаційного процесу. Середній рівень характеризується тим, що вихід на пенсію не спричиняє негативних переживань, люди похилого віку спокійно сприймають вихід на пенсію, в цей період вони бажають присвятити час для себе, та для своєї сім'ї (чоловіка/жінки, дітей, онуків). Також люди похилого віку відчувають задоволення від того, що після виходу на пенсію всі домашні справи та плани будуть реалізовані.

➤ 10% чоловіків та 10% жінок мають низький рівень адаптаційного процесу. Низький рівень характеризується тим, що люди похилого віку сприймають вихід на пенсію як прикру необхідність, в них виникають негативні переживання, емоції щодо свого майбутнього. Люди похилого віку негативно сприймають вихід на пенсію та не вбачають нічого позитивного в житті пенсіонера. Узагальнені дані представлені в таблиці 6.1.3.

Таблиця 6.1.3

Показники рівня адаптаційного процесу

№ п/п	Рівень адаптаційного процесу	Відсоток досліджуваних	
		Ч	Ж
1	низький	10%	10%
2	середній	10%	13%
3	високий	24%	33%

Отже, успішність адаптації в пенсійному віці відіграє надзвичайно велике значення, оскільки від неї залежить благополуччя людини. Успішність адаптації залежить від ступеня статусної і рольової визначеності, які прямо

пропорційні рівню соціальної ідентичності. Потрібно також відмітити, що поведінка людини залежить не стільки від об'єктивної ситуації, скільки від її суб'єктивної оцінки, оцінка ситуації пов'язана з ведучими мотивами особистості, адаптація людини до старості досягається тоді, коли встановлюється рівновага між когнітивними і мотиваційними системами її особистості.

Для покращення переживання самотності людьми похилого віку потрібно працювати не тільки із самою літньою людиною, але і з його найближчим оточенням – чоловіком, дітьми, родичами і людьми, що живуть поруч. Необхідно проводити роз'яснювальну роботу з населенням усіма доступними засобами (телебачення, радіо, друковані видання, поширювані безкоштовно), щоб люди заздалегідь були готові до можливості виникнення важкої життєвої ситуації і знали шляхи виходу з неї.

За допомогою Методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності (за Д. Расселом, М. Фергюсоном) нами було встановлено три рівні суб'єктивного відчуття самотності: високий, середній та низький. Отримані значення показників рівня суб'єктивного відчуття самотності людей похилого віку свідчать, що частка досліджуваних з високим рівнем суб'єктивного відчуття самотності складає 51%, середнім – 37%, низьким – 12%. (див. таб. 6.1.4) та графічно зображенні на рис. 6.1.4.

Таблиця 6.1.4.

Показники рівня самотності

№ з/п	Рівень самотності	Відсоток досліджуваних
1.	низький	12%
2.	середній	37%
3.	високий	51%

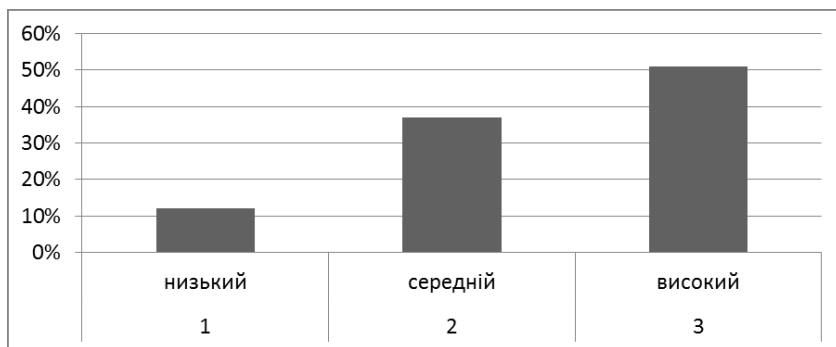


Рис. 6.1.4. Показники рівня самотності

Вивчення отриманих даних згідно загального показника переживання самотності виявило, що переважній більшості (51%) досліджуваних властивий високий рівень переживання самотності, який характеризується зниженням життєвої активності, слабшають фізичні й духовні сили, з'являється відчуття соціальної ізоляції, відвідуються лише соціально-культурні заклади, розташовані неподалік від власного будинку. Дослідження виявили, що характерним для людини похилого віку є загострене відчуття самотності через обмеження спілкування з навколишнім світом, переживання втрати близьких та друзів, відчуття власної непотрібності та покинутості. Часто людина похилого віку повністю позбавлена людського спілкування, що викликає депресію, підозрілість, недовіру, самоізоляцію, відчуття тривоги, небажання виробляти стиль самостійного життя.

Середній рівень переживання самотності, для якого, лише частковою або вибірковою задоволеністю власними соціальними контактами та якістю емоційних зв'язків, переживанням глибокої самотності час від часу, за певних життєвих ситуацій, переважанням ставлення до самотності як до негативного переживання, властивий 37% опитаних.

І лише незначна кількість (12%) людей похилого віку характеризується оптимальним низьким рівнем почуття самотності, для якого властиві задоволеність власними життям, соціальними контактами та емоційнимизв'язками,

ініціативність, оптимістичне уявлення про вихід на пенсію, позитивне ставлення до усамітнення.

Відповідно до результатів проведених теста-опитувальника на визначення самотності, анкети на визначення адаптаційного процесу людей похилого віку та «Методики діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності» Д. Рассела та М. Фергюсона ми виділили наступні п'ять типів пристосування людей похилого віку до старості:

1) *внутрішньо врівноважені* (мають гарний настрій, задоволені емоційними контактами з оточуючими людьми, в міру критичні по відношенню до себе і разом з тим досить терпимо ставляться до інших, до їх можливих недоліків, мають живі інтереси і постійні плани на майбутнє, завдяки своєму позитивному життєвому балансу вони з упевненістю розраховують на допомогу оточуючих) – 2 чоловіків, 1 жінка;

2) *залежні від оточення* (людина похилого віку залежна від подружнього партнера або від своєї дитини, не має надто високих життєвих претензій і завдяки цьому охоче йде з професійного середовища) – 6 чоловіків, 9 жінок;

3) *обережні* (перебільшена емоційна стриманість, деяка прямолінійність у своїх вчинках і звичках, прагнення до «самозабезпеченості» і неохоче прийняття допомоги від інших людей. Оборонну позицію займають іноді по відношенню до всієї сім'ї: якщо навіть є якісь претензії та скарги на адресу родини, вони їх не висловлюють) – 1 чоловік, 2 жінки;

4) *ворожі* (агресивні, вибухові та підозрілі, прагнуть «перекласти» на інших людей провину і відповідальність за власні невдачі, не зовсім адекватно оцінюють дійсність, не сприймають свою старість, з відчаєм думають про прогресуючу втрату сил) – 3 чоловіків, 1 жінка;

5) *пасивні* (не бунтують проти власної старості, лише покійно приймають те, що посилає їм доля, власне старіння оцінюється досить реалістично; завершення життя, смерть трактується цими людьми як звільнення від страждань) – 3 чоловіків, 2 жінки [8].

Таким чином, соціальна робота, як вид професійної діяльності, включає в себе соціальну роботу з людьми похилого віку. Оскільки наразі спостерігається зростання числа людей похилого віку в суспільстві, соціальна робота з цією категорією є необхідною для їх повноцінного функціонування та запобігання розвитку економічних, побутових, психологічних та духовних проблем. Тому необхідно, щоб соціальна робота в даному напрямі розвивалась, вдосконалювалась та набувала більших обсягів, які охоплювали б усі сфери життєдіяльності людини похилого віку, а це дало б змогу підвищити активність даної вікової групи, зменшити їхню ізоляцію від суспільства та деградацію як суспільно корисних громадян, які можуть розвиватися. Саме тому соціальна робота має бути спрямована на підтримку, супровід, захист, допомогу та піклування про людей похилого віку.

Висвітлюючи систему життєдіяльності людей похилого віку, слід зазначити, що стиль життя та сфери діяльності люди похилого обирають такий, який для них є найбільш прийнятним і вони є його творцем. Саме від вибору залежить, як вони проводитимуть свій вільний час, що їм цікаво і чим займатися. Адже перед людиною похилого віку в цей період життя постає вибір: жити спогадами про минуле чи жити сучасним і майбутнім та брати активну участь у взаємодії з оточуючими та навколишнім світом. Саме об'єктивний вибір допомагає їм позбутися відчуття самотності та непотрібності і віднайти сенс життя.

Точне і повне знання особливостей впливу соціально-психологічних і біологічних факторів на процес старіння особистості дасть змогу направлено змінити умови, спосіб життя людей похилого віку таким чином, аби сприяти оптимальному функціонуванню їх особистості і формами та методами соціальної роботи здійснювати стримуючий вплив на процес їх старіння.

Визначаючи види соціальної роботи з людьми похилого віку, стає зрозумілим, що соціальна робота з даною віковою групою здійснюється не завжди ефективно і на достатньому

рівні через відсутність обґрунтованих стратегій обслуговування та обмеження соціально-економічних можливостей держави забезпечити достатніми ресурсами цей напрям діяльності.

Однією з особливостей ситуації, що склалась у нашій країні, є те, що «входження в старість» відбувається на фоні зниження рівня життя значної кількості людей. Люди похилого віку перші потрапляють в групу високого ризику, стають надто залежними від медичних, економічних послуг і особливо потребують соціально-психологічної допомоги. Тому доцільно розглянути особливості соціально-психологічного супроводу людей похилого віку.

6.2. Методичні аспекти соціальної роботи з людьми похилого віку

Старіння населення є однією із глобальних проблем у сучасному світі, тому суспільство має взяти на себе зобов'язання вирішити проблеми соціального захисту та матеріального забезпечення цієї категорії людей. Ці питання вирішуються як на рівні держави, науки, так і на рівні різних соціальних інститутів. Так, геронтосоціальна робота спрямовує свої зусилля на пошук шляхів оптимізації становища літніх людей у сучасному суспільстві, аналізу соціальних детермінант біологічного та психологічного старіння, впливу різних факторів на прискорення чи уповільнення процесів старіння

В Україні надання соціальних послуг у взаємодії суб'єктів соціальної сфери базується «на принципах адресності та індивідуального підходу, доступності та відкритості, добровільності вибору отримання чи відмови від надання соціальних послуг, гуманності, комплексності, максимальної ефективності використання бюджетних коштів, законності, дотримання стандартів якості, конфіденційності, соціальної справедливості.

Загалом люди похилого віку як об'єкт соціальної діяльності представлені на всіх об'єктних рівнях соціальної

роботи. З позицій соціальної роботи (нормативно-розподільної, кількісно орієнтованої): на першому рівні – об'єктом є соціальна політика, ідеологію якої становить соціальний захист (безповоротно-витратна), на другому – існує інфраструктура установ, через яку відбувається розподіл матеріальних і соціальних послуг для жорстко кількісно регламентованих груп підопічних споживачів соціальних послуг, перелік і обсяг яких визначається не переліком необхідних індивідуальних потреб благоотримувачів, а обмежуються нормативним переліком послуг і економічних можливостей виділених для цього перманентно обмежених засобів; з погляду соціальної педагогіки (ціннісно-духовної, якісно орієнтованої): суспільство й держава ще не мають задовільної ідеологічної системи гуманістичного ставлення до людей похилого й старечого віку як суспільної соціальної цінності, соціально-дружнє мікросередовище для літніх людей знаходиться у зародковому стані, система індивідуальної й групової соціально-педагогічної освітньо-виховної роботи з людьми літнього віку в соціумі ще не є сформованою [9].

На думку одного із провідних геронтосоціологів А. Козлова. [5], соціальні проблеми людей літнього віку, їх соціальний статус, місце у сучасному суспільстві, в соціальній структурі різних соціальних систем, в сім'ї, взаємодія з іншими віковими групами, зміни в структурі особистості – все це стає предметом спеціальних соціологічних досліджень. Нині ці питання перебувають у центрі уваги багатьох соціальних інститутів і дослідницьких програм, спрямованих на наукове обґрунтування та розроблення стратегій забезпечення самореалізації людини похилого віку в сучасному суспільстві. Проблема самореалізації в старості є не тільки науково актуальною, але й життєво значущою, оскільки традиційно старість сприймається як вік втрат, туги і самотності. У зв'язку з цим відбувається постійний пошук нових форм, методів та технологій соціальної роботи з людьми похилого віку з метою якомога більш ефективного вирішення проблем соціальної адаптації та інтеграції. Однією із новітніх форм соціальної роботи з людьми похилого віку є надання соціально-

педагогічної послуги «Університет третього віку», яку можна розглядати як одну із сучасних форм соціальної інтеграції осіб літнього віку.

Сучасний стан реалізації «Університетів третього віку» характеризується двома рівнями: державним та недержавним.

До першого можна віднести обласні, муніципальні, районні управління і територіальні центри та їх партнерів, на базі яких реалізується «Університет третього віку». Вищі навчальні заклади виступають партнерами територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг) в містах Чернівці – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, в Дніпропетровську – Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, в Дніпродзержинську м. Дніпродзержинський державний технічний університет, у Львові – Львівський державний університет фізичної культури, у Кременчузі – Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету економіки і права, в Чернігові – Чернігівський національний технологічний університет.

Стосовно представників недержавної форми власності, то в Україні представлені «Університети третього віку» засновані:

1) національними громадськими організаціями:

– «Університет третього віку» в Києві за сприяння громадського руху «Кияни передусім!» та Віктора Пилипишина;

– три Університети для людей похилого віку – в містах Львів, Стрий та ІваноФранківськ, що діють при «Справі Кольпінга» України («Справа Кольпінга»;

– недержавна громадська організація християнсько-соціального напрямку);

2) рухами або благодійними фондами в партнерстві з іноземними спонсорами, наприклад представником засад співпраці національних та іноземних недержавних організацій є «Школа для тих, кому за... 70» (м. Харків). Її організатори – німецький фонд «Пам'ять, відповідальність і майбутнє» та Всеукраїнський благодійний фонд «Турбота про літніх в

Україні»; фінансовими структурами, прикладом організації є експеримент соціальної стратегії банку «Надра», який відкрив перший фінансовий Пенсійний клуб. У цьому клубі представники старшого покоління можуть отримувати безкоштовні консультації з питань фінансів і заощаджень, а також приємно проводити час у колі своїх товаришів, заводити нові знайомства, обговорювати останні новини і навіть займатися творчістю;

3) навчальними закладами недержавної форми власності, зокрема Навчально-науковий Інститут магістерської підготовки та післядипломної освіти з жовтня 2009 року розпочав навчання осіб «третього віку»;

4) фізичними особами. Саме так була створена Комп'ютерна академія – сайт, на сторінках якого можна знайти відповіді на багато питань про користування ПК та Інтернетом. Проект «Комп'ютерна академія для пенсіонерів» створив військовий лікар на пенсії – Сергій Георгійович Авдєвнн.

На сьогоднішній день в Україні функціонують три моделі соціального обслуговування людей похилого віку: стаціонарна, напівстаціонарна та нестаціонарна. Зокрема стаціонарна модель соціального обслуговування передбачає надання соціальних послуг у спеціалізованих будинках, будинках-інтернатах, пансіонатах для ветеранів праці та інвалідів, ветеранів Великої Вітчизняної війни, самотніх осіб та окремих професійних категорії людей похилого віку тощо.

Напівстаціонарна модель соціального обслуговування забезпечує надання послуг у відділеннях денного та нічного перебування, реабілітаційних центрах, медико-соціальних відділеннях, центрах соціального обслуговування. Нестаціонарна модель соціального обслуговування – це соціальне обслуговування за місцем проживання, термінове соціальне обслуговування, соціально-консультативна допомога, соціально-психологічна допомога.

Варто зазначити, що універсальними установами, що надають соціальні послуги, характерні для усіх трьох моделей є територіальні центри соціального обслуговування. Такі заклади є державними або комунальними установами, що

надають соціальні послуги пенсіонерам, інвалідам, самотнім незахищеним громадянам та іншим соціально незахищеним категоріям населення вдома, в умовах стаціонарного, тимчасового та денного перебування, що спрямовані на підтримку їх життєдіяльності й соціальної активності. Саме ці заклади є найбільш розповсюдженим видом державних закладів для людей похилого віку в Україні – вони функціонують практично в кожному місті та районі [9].

Міжпрофесійна взаємодія при геронтосоціальної роботи представлена в роботі «Теорія і практика психологічного забезпечення міжпрофесійної взаємодії фахівців соціальної сфери: монографія» [9].

Сучасна модель надання соціальних послуг людям похилого віку заснована, в першу чергу, на зміні старої патронажної позиції соціальних служб та переході до стратегії партнерства з клієнтом, що спирається на його особистісні ресурси, спонукає до активних соціальних дій з поліпшення життя. Така модель враховує вікові особливості літніх осіб та спрямована на досягнення ними адаптованості, самореалізації та задоволеності. При цьому адаптованість – це успішна взаємодія з оточуючим світом, самореалізація досягається в результаті діяльності, а задоволеність є стійким психологічним утворенням, що формується у результаті досягнення перших двох умов та є життєвою стратегією, яка орієнтована на успіх й вміщує внутрішній локус-контроль [9].

Варто зазначити, що запропонована модель соціальної роботи з людьми похилого віку є орієнтовною, такою, що лише в загальних рисах окреслює можливі напрями та інноваційні форми відповідної роботи. В той же час обмеження функціональної діяльності (припинення або скорочення профдіяльності) людей третього віку та спричинені цим зміни соціально-статусної ролі, життєвих і комунікативних форм, корегування життєвих завдань – вимагає психологічно-адаптаційних перебудов [9].

Однією з форм роботи фахівця соціальної сфери з людьми похилого віку є соціально-психологічний супровід.

Соціально-психологічний супровід – це цілеспрямована діяльність фахівців соціальної сфери зі створення необхідних умов для оптимального функціонування людей похилого віку.

Однією з ключових проблем життєдіяльності людей похилого віку є самотність, де спостерігаються зменшення зв'язків, пов'язаних із виходом на пенсію, відокремленням дітей, а надалі, з остаточним уходом із життя друзів і рідних, постійне відчуття покинутості, марності і непотрібності свого існування.

До будинків для людей похилого віку потрапляє велика кількість осіб уже з проявами негативного процесу. Таким чином, стрижнем роботи соціального працівника є: показати людині «світло в кінці тунелю» та її значущість для цього світу. Головними завданнями, які постають перед фахівцями соціальної сфери виступають:

- ✓ надавання допомоги у вигляді організації дозвілля;
- ✓ активізація комунікативної сторони спілкування;
- ✓ входження людини до нової соціальної групи безболісним;
- ✓ організація діяльності людини похилого віку так, щоб вона отримувала емоційне задоволення (вплив соціального працівника на емоційну сферу через індивідуально-особистісний підхід дає можливість зрозуміти людині свою соціальну значущість);
- ✓ організація особистої праці людини похилого віку як головний показник досягнення емоційної стабільності, а відповідно успішної адаптації.

Базуючись на зазначених принципах і вікових особливостях людини, можна виділити три групи завдань кожного віку: природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні, які покладені в основу практичної діяльності соціальної роботи.

Серед підходів, що пропонуються в галузі соціальної роботи з людьми похилого віку, виокремлюються концепція «селективної оптимізації життєдіяльності людей похилого віку з компенсацією соціальних амортизаторів». Вона базується на розрізненні нормального, патологічного і оптимального

процесу старіння. За організації соціальної роботи на основі названої концепції з людьми похилого віку практична діяльність складається з трьох основних елементів.

По-перше, селекції, що розуміється як пошук основних чи стратегічно важливих елементів життєдіяльності людини похилого віку, які були втрачені з віком. Йдеться про те, щоб індивідуальні потреби були приведені у відповідність із реальною дійсністю, що дало б змогу індивіду отримувати відчуття вдовolenня від свого повсякденного життя та контролювати його.

По-друге, виходячи з оптимізації, яка полягає в тому, що людина похилого віку, завдяки сприянню кваліфікованого спеціаліста з соціальної роботи, знаходить для себе нові резервні можливості, оптимізує своє життя як у кількісному, так і в якісному відношеннях.

По-третє, виходячи із компенсації, яка полягає у створенні додаткових джерел, що компенсують вікову обмеженість в адаптивному процесі, у використанні нових сучасних технік і технологій, які поліпшують пам'ять, компенсують втрату слуху.

Соціальна робота з людьми похилого віку допускає також використання трьох фундаментальних принципів:

- 1) вивчення індивіда в його соціальному середовищі;
- 2) розуміння психосоціального становлення та розвитку особистості як довічного процесу;
- 3) врахування соціокультурних чинників у формуванні та розвитку особистості.

Головне в роботі з людьми похилого віку – це залучення їх до «соціальної самодіяльності», яка багато в чому може розв'язати їхні проблеми. Така «самодіяльність» здійснюється на базі розроблення відповідних програм.

Основні цілі таких програм:

- ✓ надання людям похилого віку можливості принести користь своїм громадянам, немічним, хворим людям, інвалідам, самотнім, які потребують допомоги, і, надаючи допомогу іншим, заслужити повагу, відчутти задоволення від

усвідомлення своєї корисності та можливості зробити життя іншого кращим;

✓ організація додаткових служб із людей похилого віку, які добровільно надають допомогу своїм ровесникам;

✓ використання досвіду і знань людей похилого віку для надання допомоги соціальним органам, дитячим садкам, школам, адміністративним структурам шляхом консультацій; реалізація програми «Бабусі і дідусі, які приходять», у межах якої люди похилого віку допомагають дітям із маргінальних сімей долати труднощі у навчанні;

✓ сприяння поліпшенню зв'язків між поколіннями, зближенню людей похилого віку і молоді, переданню життєвого досвіду, знань, навичок молодим, збереженню зв'язків людей похилого віку з установами, в яких вони працювали.

Для того, щоб людина похилого віку відчувала себе повноцінним членом суспільства, необхідно його участь у суспільному житті, підтримання індивідуальних, сімейних та інших зв'язків. Вважається, що найбільш важливі для людини дві сфери: спілкування і повсякденна діяльність. На жаль, дуже багато людей похилого віку в силу різних причин бувають позбавлені цього.

Однією з особливостей ситуації, що склалась у нашій країні, є те, що «входження в старість» відбувається на фоні зниження рівня життя значної кількості людей. Люди похилого віку перші потрапляють у групу високого ризику, стають надто залежними від медичних, економічних послуг і особливо потребують соціально-психологічної допомоги.

Соціальна робота з людьми похилого віку – багатопланова і багатоаспектна. Вона торкається таких сфер життєдіяльності, як здоров'я, фінанси, організація дозвілля, подолання криз, формування «Я-концепції», і тут вирішального значення для фахівців соціальної сфери набувають знання про психологічні особливості людей даного віку, їхні потреби та можливості. Тому і виникає потреба у створенні соціально-психологічного супроводу людей похилого.

Ми, соціально-психологічний супровід людей похилого віку розглядаємо як цілеспрямовану діяльність фахівця

соціальної сфери (або групи фахівців соціальної сфери) зі створення необхідних умов для оптимального функціонування людей похилого віку.

Сутнісною характеристикою соціально-психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості й (або) родини до самопомоги. Умовно можна сказати, що в процесі соціально-психологічного супроводу фахівець створює умови й робить необхідну й достатню (але в жодному разі не надлишкову) підтримку для переходу від позиції «я не можу» до позиції «я можу сам справлятися зі своїми життєвими труднощами».

Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що на сьогоднішній день супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної й психологічної допомоги – патронажу.

Як основні характеристики соціально-психологічного супроводу виступають його процесуальність, пролонгованість, недирективність, заглибленість у реальне повсякденне життя людини або родини, особливі відносини між учасниками цього процесу, що в психоаналізі називається «позитивне перенесення».

Головними принципами соціально-психологічного супроводу є гуманне відношення до особистості й віра в її чинності; кваліфікована допомога й підтримка природного розвитку.

Метою є надання психологічної допомоги та підтримки самотнім людям похилого віку.

Методами роботи є: доповіді, тематичні бесіди; групові дискусії; арт-терапія; рольові ігри; психотерапія; бібліотерапія; групи взаємодопомоги; тренінги; тести.

Система соціально-психологічного супроводу людей похилого віку включає наступні види робіт:

1. Інформаційну (спрямована на інформування фахівців соціальної сфери про попередження виникнення самотності у людей похилого віку).

Профілактичну (спрямована на формування прагнення до співпраці людей похилого віку з соціальними працівниками та

психологами щодо виявлення та усунення проблем, формування впевненості у власній соціальній придатності та відновлення поведінкової активності людей похилого віку).

2. Профілактичну (спрямована на формування прагнення до співпраці людей похилого віку з соціальними працівниками та психологами щодо виявлення та усунення проблем, формування впевненості у власній соціальній придатності та відновлення поведінкової активності людей похилого віку).

3. Діагностичну (спрямована на вивчення індивідуальних особливостей особистості людей похилого віку та їх стосунків з близькими родичами(дітьми,внуками)з погляду людей похилого віку).

4. Консультативну (спрямована на підвищення психологічної культури людей похилого віку, родичами і соціальними працівниками).

5. Корекційну (спрямована на подолання виникнення самотності та усунення відхилень у функціонуванні емоційної сфери).

6. Реабілітаційну (реабілітаційна робота з людьми похилого віку після виходу на пенсію).

7. Роботу з родичами (організована за допомогою консультацій. Важливо пояснити родичам людей похилого віку, що соціальна підтримка дозволяє літнім відчувати себе компетентними. Необхідна передача позитивних почуттів немолодим людям, при якій вони відчувають, що про них піклуються, їх цінують, поважають. Це є важливим чинником, що сприяє адаптації в пізньому віці).

Допомога фахівця соціальної сфери передбачає як індивідуальну, так і групову роботу. Фахівець соціальної сфери в ході індивідуального консультування людей похилого віку розкриває їм поняття задоволеності життям в старості, умови її досягнення, а так само умовність поняття «щаслива старість»; він пояснює літній людині, що є інше поняття – «успішне старіння». Воно передбачає постійне докладання зусиль для подолання з втратою або недостатніми проявами багатьох сторін життя, властивих процесу старіння. Фахівець соціальної сфери спонукає до постійної і розумною активності,

адекватним фізичним та розумовим вправам, які забезпечують людини похилого віку необхідними навичками боротьби з недугами, сприяють вирішенню основних завдань вікового розвитку і супроводжуються переживанням задоволення життям у цьому віці. Бувають випадки, коли літній людині необхідна психологічна допомога, але він не вирішується прийти до соціального працівника в силу якихось внутрішніх причин, бар'єрів. Він набагато впевненіше почуває себе вдома. У цьому випадку ефективність соціально-психологічної консультації в домашніх умовах буде набагато вище.

Процедура віково-психологічного консультування будується з урахуванням особливостей особистості клієнта і його стратегії адаптації до вікових змін. Для того, щоб врахувати всі особливості необхідна процедура тестування. Тут може виникнути ще одна проблема. У ході практики роботи з літніми людьми з'ясувалося, що у людей старше 65-68 років виникають певні труднощі. Це і підвищена психологічна стомлюваність, сповільненість сприйняття, реакції і мислення, і слабка мотивація діяльності. Все це впливає на дані тестування. Помітні також зміни і в емоційній сфері: зосередженість на своїх інтересах, підозрілість, внаслідок чого результати не завжди достовірні. Тому цей метод діагностики особистості проводиться вкрай рідко. З досвіду роботи стало зрозуміло, що набагато ефективніше використовувати психодіагностичну бесіду з людьми похилого віку. Головне дуже делікатно направляти її в потрібне русло, і ми багато чого можемо дізнатися про людину.

Особливістю роботи з людьми похилого віку є принцип активації і реактивації ресурсів клієнта, так як незатребувані функції згасають. У цьому випадку психолог центру емоційно впливає на своїх клієнтів, кажучи про те, що в кожній людині, не дивлячись на уявну немічність, закладений величезний потенціал, і він в змозі вирішити свої проблеми навіть, навіть би, в безвихідних ситуаціях. У цьому випадку допомагають і певні техніки психотерапії.

Основним видом психотерапії людей похилого віку є спілкування з ними. Цей метод роботи універсальний і

використовується практично у всіх випадках контакту з клієнтами. Будь людина похилого віку потребує в співрозмовнику, він чекає співчуття, ласкавих слів, підбадьорення, уваги і бажання його слухати. Тому потрібно завжди знайти час для спілкування, вселити надію і віру, прагнення до життя.

Психотерапія може бути раціональною, що використовує метод переконання. У цьому випадку робота психолога центру зводиться до бесід з хворими та літніми людьми, під час яких роз'яснюється причина захворювання і характер наявних порушень. Психолог закликає людини похилого віку змінити своє ставлення до хвилюючих подій навколишнього оточення, перестати фіксувати свою увагу на наявних психологічних симптомах. Гідність цього методу полягає в тому, що людина похилого віку бере активну участь у процесі, який зміцнює його інтелект, відкриває можливість змінити свої погляди та установки. Як показала практика, цей метод досить ефективний у роботі з людьми похилого віку, нещодавно вийшли на пенсію, тобто у віці від 55 і до 65 років.

Ще однією, не мене ефективною технікою в практиці психодіагностики може з'явитися робота з спогадами. Для людей, що вступили в період старіння, цей метод є найбільш ефективним способом індивідуального мотивування життєвої активності та формування толерантного ставлення до старіння і неминучості смерті. Цей метод так само універсальний і підходить для роботи з абсолютно різними людьми похилого віку. Це можуть і досить активні клієнти, так і лежачі хворі. Ця техніка має безперечну комунікативну, діагностичну та корекційну цінність і спрямована на те, щоб дати людині можливість усвідомити, як його минуле визначило його сьогодення і продовжує впливати на нього. У роботі з спогадами як показує робота з людьми похилого віку, дуже важливо повернення, і неодноразове, до позитивних спогадів про події, в яких з'явилися сильні цілісності особистості, самоповаги та психологічного здоров'я.

Водночас проблема старіння на сьогоднішній день стоїть досить гостро, вона спрямована на пошук шляхів ефективного

використання існуючих соціальних структур, психологічних процедур і ресурсів з метою поліпшення умов життя та самопочуття людей похилого віку.

Цінність соціального розуміння самотності полягає в акцентуванні уваги на важливості даного феномена для людини як члена суспільства. Небезпека розуміння самотності тільки як індивідуального феномена полягає в тому, що не враховується безліч динамічних чинників, безпосередньо пов'язаних з суттю самотності як явища соціального. З іншого боку, надмірна увага до соціальних проявів самотності без урахування його значущості для внутрішнього світу людини може привести до нерозуміння особових функцій самотності.

Фахівцю, який взаємодіє з людьми похилого віку необхідне розуміння й усвідомлення великої кількості психологічних, етичних проблем, що виникають у них, оволодіння методиками і технологіями, які допомогли б у повсякденній практичній соціальній роботі.

Одним із напрямів роботи з людьми похилого віку є створення та реалізація соціальних проєктів.

Соціальна значущість зазначеної проблеми у сучасній соціально-психологічній науці обумовили створення нами соціального проєкту «Мистецтво старіти» (див. рис. 2.2.1).

Мета соціального проєкту: створення досконалої та ефективної системи соціально-психологічної допомоги людям похилого віку.

Відповідно до поставленої мети було визначено основні завдання:

1. Проінформувати фахівців соціальної сфери про попередження виникнення самотності у людей похилого віку.

2. Визначити сутність поняття «самотність», його типологію та специфіку переживання самотності.

3. Розробити та впровадити програму «Мистецтво старіти»;

4. Розробити рекомендації щодо покращення переживання самотності людьми похилого віку.

5. Провести заходи медико-соціальної спрямованості, які б забезпечували профілактику найбільш поширених захворювань та оздоровлення людей похилого віку.

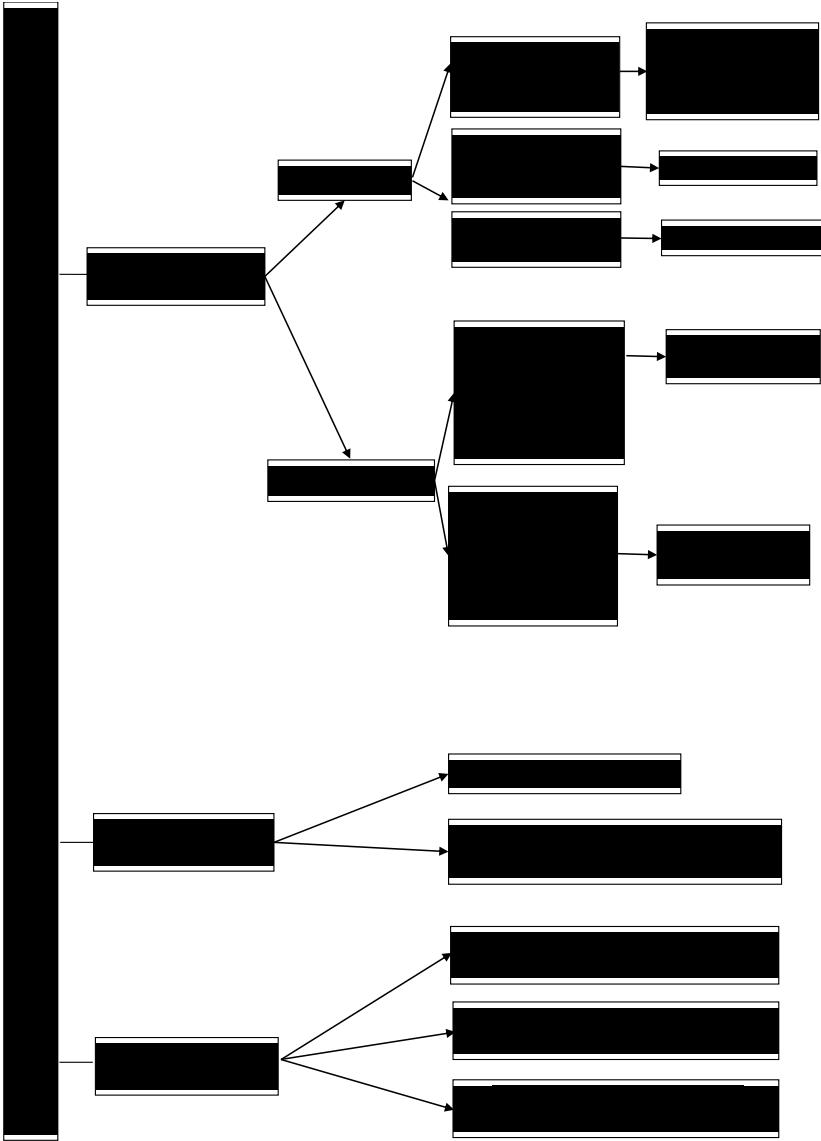


Рис. 6.2.1. Поетапний план робіт реалізації соціального проєкту

База реалізації проєкту: територіальний центр соціального обслуговування «Турбота».

Характеристика проєкту:

- за кінцевим результатом: практико-орієнтований;
- за характером запланованих змін: інноваційний;
- за особливостями фінансування: благодійний;
- за масштабом реалізації: малий;
- за кількістю учасників: колективний (груповий);
- за тривалістю: довготривалий;
- за територіальною ознакою: місцевий;
- за видами: некомерційний;
- за характером і сферою діяльності: соціальний.

Термін реалізації: 2017-2019 р.

Бенефіціарії: Центр зайнятості, Центр сімейної медицини, Центр первинної медико-санітарної допомоги, Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Ресурси: людські, матеріально-технологічні, інформаційні.

Рівень реалізованості: реалізація підготовчого етапу та основного етапу (третій етап програми «Мистецтво старіти»).

Очікувані результати проєкту, їхній вплив на суспільне життя. Позитивним результатом внаслідок здійснення такого проєкту є:

1. Набуття нових знань соціальними працівниками про попередження виникнення самотності у людей похилого віку.

2. Аналіз дослідження особливостей переживання самотності осіб похилого віку;

3. Розробка та впровадження програми «Мистецтво старіти».

4. Розробка рекомендацій щодо покращення переживання самотності людьми похилого віку.

5. Проведення заходів медико-соціальної спрямованості, які б забезпечували профілактику найбільш поширених захворювань та оздоровлення людей похилого віку.

Методи і технології проєкту: у процесі дослідження реалізовувався комплексний підхід, що включає сукупність теоретичних (аналіз, синтез та узагальнення матеріалів), емпіричних методів (структуроване інтерв'ю, опитувальник,

анкета на визначення адаптаційного процесу людей похилого віку), методика діагностики рівня суб'єктивного відчуття самотності (за Д. Расселом, М. Фергюсоном) та технологій (діагностика, профілактика, реабілітація, корекція, соціальна терапія, консультування).

Програма психологічного супроводу людей похилого віку «Відчуй життя по новому» територіального центру соціального обслуговування «Турбота» включала в себе такі чотири етапи як:

перший етап – інформування людей похилого віку про старість. Він включав в себе різні заходи, а саме: старість як останній етап онтогенезу людини; роль сім'ї у підтримці і турботі людей похилого віку та їхні взаємовідносини; готовність людини до виходу на пенсію. Такі заходи проводилися у таких формах як: доповідь; бесіда в групі; групова дискусія; тестування.

Другий етап – конфлікти між людьми похилого віку і їх сім'єю: (дітьми, внуками): особливості виникнення, способи вирішення. Він включав в себе 3 заходи, а саме: «Що таке «конфлікт?»», він проводився у формі мозкового штурму, тематичної бесіди в групі, арт-терапевтичної вправи, групової дискусії і тестування.

Темою наступного заходу є «Способи конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій і конфліктів», він проводився у формі мозкового штурму, тематичної бесіди в групі, арт-терапевтичної вправи та групової дискусії.

Третій етап – виникнення проблем та шляхи їх вирішення. Даний етап включав наступні 2 заходи: «робота з листами», він проводився у формі тематичної бесіди в групі, та груповому обговоренні. Наступний захід носить назву «робота з психоматичними проблемами», він проводився в таких формах: доповідь, групова дискусія, тематична бесіда в групі. Такі заходи тривали від 2 до 4 годин.

Четвертий етап – дозвіллева діяльність людей похилого віку. Даний етап складався із 3 заходів, а саме: мистецтво терапія, психотерапія спогадів та бібліотерапія, вони

проводився у таких формах як: доповідь, тематична бесіда в групі, групова дискусія, малювання.

Результат реалізації розробленого соціального проекту виявив позитивну динаміку рівня самотності, основних причин переживання самотності та рівня адаптаційного процесу, що призвело до кількісних змін типів пристосування людей похилого віку до старості.

Таким чином, орієнтація на інновації у сфері надання соціальних послуг має вирішити основні проблеми, забезпечити необхідний рівень та якість життя літніх людей. Відтак, змінюються стереотипність щодо змісту, форм та методів роботи з людьми літнього віку, стимулюється їх особистісні прагнення реалізовувати свій потенціал засобами освітньої та творчої діяльності. Активне включення людей похилого віку в життя суспільства дозволяє засвоїти нові форми діяльності, в яких розкривається їх особистісний та творчий потенціал. Відповідно, особливої актуальності набувають як пошук нових підходів до надання соціальних послуг літнім людям, так і переосмислення значення мультидисциплінарного підходу в соціальній роботі з людьми похилого віку як засобу розв'язання проблем клієнтів, які знаходяться в складних життєвих обставинах.

Висновки

На сучасному етапі проблеми соціальної роботи з людьми похилого віку перебувають у центрі уваги багатьох соціальних інститутів, що спрямовують свою діяльність на наукове обґрунтування та розроблення стратегій забезпечення достатнього рівня життя даної вікової групи. Принципами соціальної роботи з людьми похилого віку було визначено: незалежність; участь, що передбачає бути залученими до життя суспільства, брати активну участь у розробці й здійсненні політики, яка безпосередньо стосується їхнього добробуту, ділитися своїми знаннями і досвідом з представниками молодого покоління та інше; догляд; реалізація внутрішнього потенціалу, тобто можливість для всебічної реалізації свого потенціалу та інше; гідність. Ці принципи лежать в основі

методів, технологій та відповідних форм соціальної роботи з людьми похилого віку. Соціальна робота з людьми похилого віку допускає також використання трьох фундаментальних принципів: вивчення індивіда в його соціальному середовищі; розуміння психосоціального становлення та розвитку особистості як довічного процесу; врахування соціокультурних чинників у формуванні та розвитку особистості.

До основних видів соціальної підтримки людей похилого віку, ми відносимо: емоційну, інформаційну, статусну, інструментальну, дифузну, економічну та соціально-побутову підтримки.

Серед основних форм соціальної роботи з людьми похилого віку виділяємо: матеріальну допомогу, яка включає пенсії та допомоги; натуральну підтримку у вигляді продуктів харчування, палива, медикаментів, засобів гігієни тощо; покращення соціальних умов, соціальне обслуговування вдома та в стаціонарних установах; психолого-соціальну підтримку у вигляді консультацій різного характеру; організацію культурного дозвілля; освітні послуги тощо.

Соціальна робота з людьми похилого віку багатопланова і багатоаспектна. Вона торкається таких сфер життєдіяльності, як здоров'я, фінанси, організація дозвілля, подолання криз, формування «Я-концепції», і тут вирішального значення для фахівців соціальної сфери набувають знання про психологічні особливості людей даного віку, їхні потреби та можливості.

Представлено систему соціально-психологічного супроводу людей похилого віку та поетапний план робіт реалізації соціального проекту. Під соціальним супроводом ми розуміємо цілеспрямовану діяльність фахівця соціальної сфери (або групи фахівців соціальної сфери) зі створення необхідних умов для оптимального функціонування людей похилого віку. Система соціально-психологічного супроводу людей похилого віку включає наступні види робіт: інформаційну, профілактичну, діагностичну, консультативну, корекційну, реабілітаційну, роботу з родичами.

Соціальна значущість зазначеної проблеми у сучасній соціально-психологічній науці обумовили створення нами

соціального проекту «Мистецтво старіти». Мета соціального проекту: створення досконалої та ефективної системи соціально-психологічної допомоги людям похилого віку.

Результат реалізації розробленого соціального проекту виявив позитивну динаміку рівня самотності, основних причин переживання самотності та рівня адаптаційного процесу, що призвело до кількісних змін типів пристосування людей похилого віку до старості.

Запропоновано структуру міжпрофесійної взаємодії при геронтосоціальній роботі. Проаналізовано одну з новітніх форм соціальної роботи з людьми похилого віку, зокрема надання соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку», яку можна розглядати як одну із сучасних форм соціальної інтеграції людей похилого віку.

Список використаних джерел

1. Гапоненко О. Соціальна робота та роль соціально орієнтованих неурядових організацій. Соціальна політика і соціальна робота. 2005. № 4. С. 22–25.

2. Городяненко В. Г. Соціологія. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 560 с.

3. Дворецька Г. В. Соціологія праці. К.: КНЕУ, 2001. 244 с.

4. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 56 с.

5. Козлов А. А. Соціальна геронтологія: навчально-методичні матеріали по курсу. М., 1995.

6. Коленіченко Т. І. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми соціально-педагогічної підтримки осіб похилого віку в закладах соціального обслуговування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія №.11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 19. С. 147–154.

7. Мацкевич Ю. Р. Зарубіжний досвід соціальної роботи з людьми похилого віку. *Науковий часопис*. К., 2004. № 2. С. 51–52.

8. Раєвська Я. М., Мельник Л. П., Мельник Ж. В. Система соціальної допомоги людям похилого віку: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: ПП «Аксиома», 2019. 188 с.

9. Раєвська Я. М. Теорія і практика психологічного забезпечення міжпрофесійної взаємодії фахівців соціальної сфери: монографія. Кам'янець-Подільський: Видавець Панькова А. С., 2020.

10. Раєвська Я. М. Соціальна допомога людям похилого віку. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XXX. Серія: соціально-педагогічна. Л. П. Мельник, В. І. Співак (Ред.). Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. 2018. С. 175–187.

11. Тюття Л. Т. Соціальна робота: теорія і практика: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. К.: Знання, 2008. 574 с.

РОЗДІЛ 7. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА МАТЕРИНСТВА Й ДИТИНСТВА В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Вікторія Стинська

У розділі представлено методологічні засади соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні. Окреслено зміст та сутність категорій «материнство», «дитинство» «соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства» як соціально-педагогічних. Обґрунтовано як один із ключових у контексті досліджуваної проблеми авторський материноцентричний підхід, сутність якого полягає у скеруванні соціально-педагогічної підтримки на макро-, мезо- й мікрорівні на створення умов для реалізації прав матері в суспільстві й сім'ї. Виявлено і розглянуто теоретико-методичні аспекти соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у державному й недержавному секторі в Україні за доби незалежності у діяльності соціальних служб, установ, організацій. Досліджено, що соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства у соціальній сфері реалізувалася на макро-, мезо-, мікрорівні.

7.1. Методологічні засади соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні

В умовах структурної перебудови, оновлення держави і суспільства, що супроводжуються кризовими явищами, долученням України до ЄС, нової соціально-економічної реальності постає проблема соціальної підтримки інституту материнства й дитинства. Ці обставини спонукають до нового бачення материнства – з позиції забезпечення прав матері й дитини, що актуалізує пошук нових форм соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

Стратегію пошуку ефективних заходів соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства представлено в урядових нормативно-правових актах, спрямованих на: підвищення соціального статусу та охорону основних прав

жінки-матері (Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року, Концепція Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 року та ін.); *забезпечення дотримання прав і свобод дітей у сфері сімейних стосунків* (Державна соціальна програма «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року, Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та ін.); *охорону здоров'я матері й дитини* (Концепція Державної програми «Здорова дитина» на 2008-2017 роки, Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я – 2020: український вимір», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення безкоштовним харчуванням дітей внутрішньо переміщених осіб» (2020 р.) та ін.); *заохочення до материнства* (Загальнодержавна програма «Репродуктивне та статеве здоров'я нації» на 2017-2021 роки, Указ Президента України «Про виплату одноразової винагороди жінкам, яким присвоєно почесне звання України «Мати-героїня»» (2011 р.) та ін.), що свідчить про посилення уваги до проблем соціального захисту та підтримки материнства й дитинства. Однак, незважаючи на існування відповідної законодавчої бази, більшість зазначених документів потребує доопрацювання і приведення їх до норм міжнародного законодавства.

Із початком збройного конфлікту на Сході України та переходом до економії бюджетних коштів показники видатків державного бюджету на соціальну підтримку стали критично низькими. Зокрема, більшість соціальних виплат на підтримку матері й дитини залежать від прожиткового мінімуму, який в Україні є доволі низьким, що зумовлює потребу в істотних новаціях у практиці соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства на макро-, мезо- та мікрорівні через гарантування та забезпечення соціальних послуг.

Теоретичні засади дослідженої проблеми на сучасному етапі розглянуто в наукових працях з історії педагогіки та соціальної педагогіки (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська,

О. Квас, В. Кравець, Н. Лисенко, Ж. Петрочко, І. Трубавіна, Т. Янченко та ін.).

Низку наукових розвідок присвячено питанням соціально-педагогічної підтримки дітей та юнацтва (Т. Алексеєнко, І. Макарєнко, Л. Оліферєнко, Л. Романовська, В. Тєслєнко та ін.). Водночас у вітчизняній соціально-педагогічній науці відсутнє дослідження, яке комплексно розкривало б проблему соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні.

На сучасному етапі одним із проблемних питань все ще залишається неузгодженість термінології, нечітке трактування багатьох категорій з позиції соціальної педагогіки, тому вважаємо за необхідне уточнити низку понять для розуміння змісту «соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства».

Однією з ключових у контексті досліджуваної проблеми є категорія «материнство», що потребує глибокого аналізу щодо визначення її змістового наповнення. Вважаємо за необхідне зауважити, що не виписано формулювання досліджуваної категорії у базових документах міжнародного та вітчизняного законодавства [11; 12 та ін.].

У таблиці 7.1.2. представлено низку визначень поняття «материнство».

Таблиця 7.1.2

Категорія «материнство» у різних джерелах

Категорія	Визначення
Материнство	правове становище жінки у зв'язку з народженням, утриманням і вихованням дітей [38]
	1. Стан жінки-матері під час вагітності, пологів, годування дитини; 2. Почуття жінки-матері до дитини; бажання стати матір'ю [16]
	1. Біологічне і соціальне ставлення матері до дитини (дітей). Біологічне відношення визначається походженням дитини від матері (кровним спорідненням) і пов'язане з виконанням жінкою репродуктивної функції;

	<p>2. Складова соціального інституту батьківства, яка впливає на функціонування сім'ї як малої соціально-психологічної групи. Основна функція материнства – репродуктивна і виховна [32]</p>
	<p>забезпечена законом можливість народжувати здорових дітей (здійснювати репродуктивну функцію), належним чином утримувати їх і виховувати в дусі поваги до прав та свобод інших людей, любові до своєї сім'ї та родини, свого народу, своєї держави [31]</p>
	<p>біологічне і соціальне ставлення матері до дитини (дітей). Біологічне ставлення визначається походженням дитини від матері (кровним спорідненням) і пов'язане з виконанням жінкою репродуктивної функції, що також є підставою для юридичного встановлення материнства. Біологічно і юридично материнство можуть не збігатися (напр., у разі всиновлення або неодноразового материнства у традиційних племінних чи малорозвинених аграрно-промислових суспільствах). Материнство є складовою соціального інституту батьківства і впливає на функціонування сім'ї як малої соціально-психологічної групи. Основні функції материнства – репродуктивна та виховна [30]</p>

Як видно з вищесказаного, у довідковій літературі категорія «материнство» розглядається з позиції біологічної (репродуктивна функція), соціальної (виховна функція), правової сфери.

Проблема материнства представлена не в усіх підручниках із соціальної педагогіки. Зокрема, І. Зверевою окреслено термін «юне материнство», що охоплює ранній вік жінок (неповнолітніх, а й дівчат, які народили дитину до 21 року, оскільки до цього віку молода людина набуває самостійності, починає кар'єру) [29].

А. Капська [28] розглядала категорію «материнство» у контексті допомоги батькам у розв'язанні різноманітних проблем сімейного виховання, а саме: підготовка молодих батьків до народження дитини, соціально-психологічна,

психолого-педагогічна допомога батькам у вихованні дітей різних вікових груп з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини, підготовка дитини до школи, застосування різних форм і методів сімейного виховання, вирішення складних проблем у взаємостосунках батьків та дітей, вирішення юридичних проблем цих взаємостосунків.

Реалізація центрами соціальних служб для молоді цих проблем здійснювалася завдяки створенню: школи молодії матері, школи батьківської підтримки, «Телефону довіри», консультативних пунктів при школах, соціальних служб для батьків, соціально-медичних курсів для молодих жінок, клубів молодих батьків та ін. Ученою виокремлено основні форми роботи: семінари, конференції, «круглі столи», індивідуальні консультації, тренінги, вивчення педагогічних ситуацій, педагогічні бліц-турніри, сімейні посилки, психодрама, транзактний аналіз, кінолекторії тощо [28].

На сучасному етапі маємо і дослідження, у яких материнство розглядається як *самостійний феномен*. Даний напрямок розвинула Г. Філіппова, яка умовно поділила материнство на дві складові: материнство як особистісну конструкцію і материнство як забезпечення умов для розвитку дитини.

Материнство як особистісна конструкція. У межах окресленого напряму цікавими є ідеї щодо «розвитку материнської сфери» (О. Захаров, С. Мещерякова, Г. Філіппова). Структуру материнства дослідниця представила у вигляді трьох компонентів: потреба в продовженні роду; модель дитинства й материнства конкретного суспільства; потреби, бажання, ідеали, цілі самої матері [39, с. 17].

Дане розуміння дещо глибше аналізує Л. Шнейдер. Вона пропонує трактувати материнство як психосоціальний феномен, який можна розглядати в двох аспектах, – як забезпечення умов для розвитку дитини та як частину особистісної сфери жінки [41, с. 155]. Аналіз цього визначення приводить нас до думки про важливість прихосоціальної складової материнства, тобто стосунків матері і дитини.

Материнство як забезпечення умов для розвитку дитини розглядається з позиції батьківсько-дитячих стосунків. У межах окресленого напрямку окреслюється *культурно-історичний підхід*, що представлений працями, у яких інститут материнства аналізується з огляду на зміни спадкоємності епох (І. Кон, М. Мід, Л. Сологуб та ін.). На думку авторів, материнство як соціокультурний феномен імпліцитно містить у собі генезис усієї людської культури й цивілізації, усього суспільно історичного, морального і сімейного досвіду людства. Перші соціальні стосунки дитини, зазначала Л. Сологуб – це стосунки з матір'ю. З часу виникнення вони мають соціокультурний характер і слугують зразком для всіх подальших стосунків. Саме у процесі спілкування з матір'ю та їх спільної діяльності дитина засвоює перші поняття про світ, суспільство [26].

Теоретичною основою вивчення культурної специфіки материнства стали роботи М. Мід [14, с. 134]. За словами дослідниці, материнська турбота і зв'язок з дитиною настільки глибоко закладені в процесі біологічних умов вагітності, пологів і годування дитини, що тільки дуже складні соціальні установки можуть повністю подавити їх. Тобто, у материнстві жінка може реалізувати свою потребу в діяльності, прагненні зайняти себе, придбати джерело постійної турботи і ніжності, позбавити себе від самотності. Відтак, на думку Л. Сологуб [26, с. 10], це є крайнім варіантом, оскільки сучасна жінка має можливість розкрити свій творчий хист у різних сферах. У зв'язку з чим в останні роки все частіше жінка вибирає свідому бездітність: у разі, коли материнство унеможливорює професійну кар'єру, коли на жінку впливають негативні репродуктивні установки чоловіка і негативні установки на вагітність і пологи, коли економічне становище сім'ї не дозволяє завести дитину.

Наступний напрям розглядає материнство як *складову батьківства*. На розвиток окресленого напрямку спрямовані нові галузі знання – психологія батьківства, соціологія сім'ї, системна терапія.

Як зазначала Р. Овчарова, представник окресленого напрямку А. Петровський стверджував, що батьківство – це багатогранний феномен, який можна розглядати на двох рівнях: як складну суб'єктно-особистісну освіту і як надіндивідуальне ціле, що включає двох осіб – батька і матір [17, с. 41].

І. Зверева, Р. Овчарова визначають батьківство як: 1) соціально-психологічний феномен, що є сукупністю знань, уявлень та переконань щодо себе як батьків, що реалізується в усіх проявах поведінкової складової [17, с. 10]; 2) процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку та навчання дітей [27, с. 10].

Відтак, обґрунтованою, на нашу думку, є позиція О. Стрельник [34], котра вважає більш переконливою позицію відокремлення материнства від більш широкого поняття «батьківство», пояснюючи це тим, що інститути материнства та батьківства є несиметричними ані в плані історичного становлення, ані в плані сучасної ролі, а соціальні зміни інститутів, моделей та практик материнства та батьківства відбуваються нерівномірно.

Опираючись на приведені ідеї, напрями материнства й батьківства Р. Овчарова розробила модель материнства, яка охоплює три складових: когнітивний, поведінковий та емоційний. Когнітивний компонент передбачає наявність суми знань, уявлень про особливості материнства та включає в себе материнські відношення, цінності й уявлення про материнство. Емоційний компонент представлений домінуючим емоційним фоном у взаємодії з дитиною і складається із материнських почуттів і переживань. Поведінковий компонент безпосередньо проявляється в конкретних діях, учинках матері в ставленні до дитини і охоплює стиль сімейного виховання, материнську відповідальність, установки й материнську роль. Загалом, гендерна специфіка батьківської позиції ґрунтується на трьох основних видах: материнська: на любові, турботі і безмежному прийнятті дитини; батьківська: на вимогливості, строгості, що є необхідними для розвитку самостійності;

гармонійне поєднання двох попередніх позицій [18, с. 43-46]. Більш детально зміст моделі материнства Р. Овчарової представлено в дисертаційному дослідженні В. Стинської [33].

Аналіз літератури засвідчив, що заявлені три напрями дослідження материнства розглядають окреслену категорію як біологічне прагнення до материнства (задоволення потреб дитини), як складову батьківства і як особистісний розвиток жінки. Відтак, відсутні наукові доробки, що аналізують материнство з позиції забезпечення прав матері, що і актуалізує розробку заявленого напрямку і дозволяє у цьому контексті сформулювати авторське визначення *материнства* як соціокультурного феномену, що потребує соціально-педагогічної підтримки від держави, суспільства, соціальних інститутів, сім'ї, які покликані, насамперед вивчати запити, потреби, сприяти створенню необхідних умов для забезпечення її прав на охорону здоров'я, освіту, роботу, повноцінну самореалізацію.

Ще однією базовою категорією нашого дослідження є поняття «дитинство». У таблиці 7.1.2. представлено низку визначень поняття «дитинство».

Отже, з точки зору довідникової соціально-педагогічної науки, дитинство – не лише віковий етап розвитку індивіда, а й особливе соціальне явище, суть якого визначається специфікою суспільної системи, у яку воно інтегровано.

Панорамний розгляд категорії «дитинство» у сучасній педагогічній літературі (А. Богуш, С. Лупаренко, Т. Кочубей, О. Квас, Т. Кравцова, В. Кремень, С. Кубіцький) представлено у дисертаційному дослідженні В. Стинської [33].

З точки зору соціально-педагогічних досліджень, за міркуваннями І. Зверевої, дитинство – це динамічне соціальне утворення у межах вікового періоду від народження до повноліття, для якого характерні специфічні ознаки, яке має власну субкультуру та побудоване на особових соціальних зв'язках і взаєминах [27, с. 64].

Таблиця 7.1.2

Категорія «дитинство» у різних джерелах

Категорія	Визначення
Дитинство	дитячий вік, дитячі роки [25, с. 288]
	період життя людини від народження до юнацького віку, коли відбувається її фізичний і розумовий розвиток, соціальне становлення [20, с. 14]
	соціокультурний феномен, що має конкретно-історичний характер, охоплює період життя від народження і приблизно до молодшого юнацького віку; період немовляти до 1 року, раннє дитинство до 3 років, дошкільний вік до 7 років, молодший шкільний вік до 10–11 років [9, с. 69-70]
	етап онтогенетичного розвитку людини, що охоплює період від народження до підліткового віку [19, с. 147]
	період розвитку людини до досягнення повноліття [10; 22]
	динамічне соціальне утворення в межах вікового періоду від народження до повноліття, що характеризується специфічними ознаками, має власну субкультуру та побудоване на особливих соціальних зв'язках і взаєминах [27, с. 64]
	особливий стан розвитку людини в суспільстві, соціальне явище, сутність якого визначається специфікою тієї суспільної системи, у яку дитинство інтегровано, її соціокультурним контекстом і водночас як узагальнений суб'єкт, що взаємодіє з дорослим світом на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин [5, с. 37]
	період розвитку людини до досягнення повноліття [2, с. 80]
	етап розвитку людини, який передує дорослішанню; характеризується інтенсивним ростом організму та формуванням вищих психічних функцій [24, с. 72]
	віковий період інтенсивного фізичного та психічного розвитку індивіда, у якому відбувається підготовка до дорослого життя [30, с. 127]

Дитинство, за визначенням Р. Овчарової, М. Мягкова [18], – це дитячий вік і дитячі роки, період життя людини, у якому закладаються основи особистісної активності й особистісні властивості, цінності, що визначають якості майбутнього життя; це такий життєвий досвід, коли особа і як людина, і як особистість найменше захищена від соціального, психологічного і фізіологічного насильства.

Ж. Петрович ввела поняття «діти, які опинилися у складних життєвих обставинах» – особи від народження до 18 р., котрі перебувають у ситуаціях, що не сприяють їхньому розвитку, і потребують допомоги з боку держави, громади, найближчого оточення, аби подолати життєві негаразди і відновити повноцінну життєдіяльність згідно з власними інтересами й потребами [21, с. 15].

Загалом, усе вищезазначене дає нам можливість визначити «дитинство» як унікальний етап в житті людини, який є предметом вивчення і соціальної педагогіки. У цьому контексті вбачаємо за необхідне сформулювати авторське визначення *дитинства* як соціально-педагогічного явища, яке, як і материнство, потребує соціально-педагогічної підтримки від держави, суспільства, соціальних інститутів, сім'ї, які покликані насамперед вивчати запити, потреби, сприяти створенню необхідних умов для їх ефективної соціалізації.

Ще одну категорію нашого дослідження становить «соціально-педагогічна підтримка», що зумовлює її ґрунтовний аналіз.

Семантичний і педагогічний зміст поняття «соціально-педагогічна підтримка» ґрунтується на базовому понятті «підтримка», який, за твердженням Л. Оліференко, було введено в педагогіку Н. Криловою і отримало розвиток в роботах О. Газмана. Практично одночасно у наукових розвідках з'явилися терміни «педагогічна підтримка» (Т. Анохіна, Н. Михайлова, С. Юсфин, І. Трубавіна), «соціальна підтримка» (І. Зверева), «соціально-педагогічна підтримка» (Н. Заверико, Л. Оліференко, Л. Штефан, Т. Янченко).

Проаналізуємо детальніше категорію «соціально-педагогічна підтримка» з позиції соціально-педагогічного процесу.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери, соціально-педагогічна підтримка – це надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей [5, с. 161]. Соціально-педагогічна підтримка орієнтована на створення умов для подолання індивідом труднощів в інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому, психологічному розвитку, визначення інтересів і потреб, шляхів подолання проблем, що допомагає досягти бажаних результатів у різних сферах життєдіяльності.

У «Словнику з соціальної педагогіки» соціально-педагогічна підтримка трактується як діяльність, спрямована на надання превентивної й оперативної допомоги дітям (підліткам, родинам) щодо вирішення їхніх соціально-педагогічних проблем у середовищі життєдіяльності [24, с. 245].

Можемо стверджувати, що довідкова література подає трактування категорії доволі узагальнено. Відтак, проаналізувавши різні визначення поняття «соціально-педагогічна підтримка» ми прийшли до висновку, що й більшість науковців розглядають категорію «соціально-педагогічна підтримка» з різних позицій.

Представники однієї групи (Т. Алексєенко, О. Безпалько, Н. Заверико, С. Кубіцький, І. Ліпський, Т. Лях, І. Макаренко, С. Расчотіна, Л. Романовська, Т. Чечко та ін.) трактують соціально-педагогічну підтримку як *різновид соціально-педагогічної діяльності*.

При цьому зауважимо, що дослідники по різному підходять до визначення змісту, форм і методів реалізації соціально-педагогічної підтримки. Так, на думку І. Ліпського соціально-педагогічну підтримку слід розглядати як складову частину соціально-педагогічної діяльності [13, с. 68]. Такої ж думки дотримувалася Н. Заверико [6], вважаючи соціально-педагогічну підтримку складовою частиною соціально-педагогічної діяльності соціального педагога, спрямовану на створення умов, сприятливих для розвитку у вихованця задатків і здібностей, для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку.

Згідно з позицією Т. Чечко, Т. Лях поняття «соціально-педагогічна підтримка» розглядається як допомога і захист, здійснення виховного впливу на дитину і створення педагогічних умов для її нормального розвитку; процес підтримки і посередництва; надання превентивної і оперативної допомоги дітям у самореалізації і самовизначенні; допомога соціального педагога кризовим категоріям учнів; соціальне явище, що відображає надання соціумом своїх ресурсів людині, яка опинилася в складних життєвих обставинах [40, с. 213].

Трактування соціально-педагогічної підтримки як особливого виду соціально-педагогічної діяльності, спрямованого на взаємодію та координацію дій органів влади та управління, недержавних організацій, суб'єктів соціально-педагогічних впливів з метою оптимізації умов життєдіяльності й життєвої реалізації членів суспільства запропоновано Л. Романовською [48, с. 15].

Наукова позиція іншої групи дослідників (А. Вишняков, В. Бочарова, І. Зверева, А. Капська, Л. Оліференко, Ж. Петрочко, Т. Янченко та ін.) дозволяє розглядати соціально-педагогічну підтримку і як *складову соціальної політики*. Зокрема, А. Вишняков пояснює окреслений взаємозв'язок соціальної політики і соціально-педагогічної підтримки тим, що у фокусі їх уваги та турботи один і той же суб'єкт – жива мисляча людина, яка живе в певному соціальному середовищі [3, с. 10]. За свідченням Т. Янченко, соціально-педагогічна підтримка полягає в діяльності різних суспільних інститутів і приватних осіб з метою організації виховання, навчання (загального та професійного) та створення сприятливих умов соціалізації тих категорій дітей, які потребували захисту. У поняття «соціально-педагогічна підтримка дітей» учена включає соціальну допомогу, причому з пріоритетом педагогічного компонента [43, с. 12-13].

Важливою у контексті нашого дослідження є наукова позиція А. Капської, яка зазначає, що соціально-педагогічна діяльність полягає у допомозі людині, сім'ї, групі осіб, котрі попадають у складну ситуацію, шляхом надання матеріально-

фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки. Вона показує реальні можливості суспільства і держави у сфері захисту, підтримки і допомоги людині і, водночас, є засобом реалізації соціальної політики [28].

Цікавою для нас є думка І. Зверевої, яка мету соціально-педагогічної діяльності формулює як «... створення сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості, що визначається соціальною політикою держави та конкретизується низкою завдань» [27, с. 265].

Кожне з цих визначень подає певний аспект соціально-педагогічної підтримки у трьох площинах: 1) у відповідності до надання певного виду допомоги всім матерям і батькам; 2) як важлива технологія реалізації соціально-педагогічної роботи; 3) ділянка збереження цілісності і єдності сім'ї.

Структуру соціально-педагогічної підтримки більш детально проаналізовано у дисертаційному дослідженні В. Стинської [33].

Отже, за результатом наукового пошуку щодо категоріально-змістового аналізу базових категорій досліджуваної проблеми сформулюємо авторське визначення, екстраполюючи його саме у соціально-педагогічному контексті: у **широкому значенні** «соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства» розглядатимемо як: *напрямок реалізації соціальної політики, що охоплює сукупність заходів держави, спрямованих на досягнення певних соціальних цілей (забезпечення базових потреб, зайнятість, охорона здоров'я, освіта та ін.); у вузькому* – як різновид соціально-педагогічної діяльності, що охоплює систему роботи різних державних і недержавних медичних, освітніх і соціальних соціальних установ, організацій та їх працівників щодо створення умов для соціалізації і розвитку дитини, задоволення потреб й забезпечення оптимальних умов життєдіяльності матері, можливості реалізації прав матері і дитини у суспільстві і сім'ї.

З огляду на складність, багатогранність та міждисциплінарність проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні виникає

необхідність вивчення її методології. *Методологічна основа дослідження* досліджуваної проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні розкрита на філософському, загальнонауковому та конкретнонауковому рівнях. Детальніше рівні методології представлено у дисертаційному дослідженні В. Стинської [33].

Відтак, вважаємо за необхідне представити авторські ідеї щодо обґрунтування *материноцентричного підходу*, який визначаємо як один із ключових у контексті досліджуваної проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

Материноцентричний підхід окреслюється такими засадами:

1. Філософські основи (здійснення соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства на макро-, мезо- й мікрорівнях; педагогізація суспільства).

2. Соціально-педагогічні основи (соціалізація, соціальне виховання).

3. Історичні основи (історичний досвід та зв'язок спадкоємності поколінь щодо підтримки і допомоги матері й дитини).

4. Політичні основи (зв'язок соціально-педагогічної підтримки й соціальної політики держави, громадських установ тощо).

5. Теоретичні підходи різного рівня: філософські (аксіологічний, діяльнісний, системний); загальнонаукові (термінологічний, інноваційний, культурологічний, історико-педагогічний), конкретнонаукові (дитиноцентричний, родинноцентричний, історичні теорії розвитку дитинства, материнства, соціально-педагогічної підтримки).

Відтак, наявні напрями й підходи не передбачають розгляду материнства крізь призму забезпечення права жінки. Зауважимо, що дотичними до нашого бачення є наприклад, *теорія материнства як соціальної практики* О. Стрельник, в якій учена апелює до розгляду материнства як повноцінної роботи, яка потребує визнання і підтримки жінки з боку держави та *теорія пренатального розвитку* А. Бертін, в якій

представлено просвіту подружніх пар у питаннях здорового материнства і батьківства та гармонічний розвиток дітей в утробі матері.

Саме ідею забезпечення права жінки покладено в основу матеріноцентричного підходу, сутність якого у контексті нашого дослідження полягає у скеруванні соціально-педагогічної підтримки на макро-, мезо- й мікрорівні на створення умов для реалізації прав матері в суспільстві й сім'ї.

Матеріноцентричний підхід до соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства дозволяє забезпечити права жінки на здоров'я, благополуччя, збереження репродуктивної функції, поєднання материнства з кар'єрою та ін.; виділити соціально-педагогічну складову роботи різних установ державного і недержавного сектору; забезпечити основу їх співпраці в інтересах реалізації права матері.

Таким чином, здійснений теоретико-методологічний аналіз проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні дозволяє зробити висновок: стан розробленості проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в соціально-педагогічних дослідженнях та науковій літературі залишається малодослідженим; за результатом наукового пошуку щодо категоріально-змістового аналізу базових категорій досліджуваної проблеми сформульовано авторське визначення понять «материнство», «дитинство», «соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства» як соціально-педагогічних; обґрунтовано основні ідеї авторського матеріноцентричного підходу.

Зважаючи, що з проголошенням суверенітету України починається етап утвердження нових соціально-економічних, політичних і соціокультурних координат суспільного розвитку, виникає необхідність розгляду соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства на макро-, мезо- та мікрорівні.

Зокрема, на *державному рівні (макрорівень)* соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства визначається насамперед законодавчою і соціальною політикою України.

Основними державними інститутами, які забезпечують реалізацію соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні на макрорівні є: Міністерство соціальної політики України (Мінсоцполітики), Міністерство освіти і науки України (МОН), Міністерство охорони здоров'я України (МОЗ), Міністерство юстиції України (Мін'юст), Міністерство внутрішніх справ України (МВС).

Важливим у контексті досліджуваної проблеми на макрорівні є розгляд роботи *Міністерства соціальної політики України*, яке покликане надавати соціальні послуги сім'ям та дітям по вертикалі й горизонталі через структурні відомства й організації.

Значну функцію в окресленій проблемі виконує *Міністерство охорони здоров'я України*, якому підпорядковуються всі заклади охорони здоров'я. Як зазначалося попередньо, реалізацію соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства МОЗ України здійснює через директорати та департаменти; управління медичної допомоги матерям і дітям; відділ організації медичної допомоги дитячому населенню; управління медико-соціальної допомоги населенню; сектор санаторно-курортного лікування.

Важливим для нашого наукового пошуку є розгляд діяльності *Міністерства освіти і науки України*, якому підпорядковуються заклади дошкільної освіти (ЗДО), заклади середньої освіти (ЗСО), спеціалізовані школи-інтернати, позашкільні заклади, заклади професійної (професійно-технічної) освіти, заклади вищої освіти (ЗВО) та ін. Нами констатовано вище, що реалізацію соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства МОН України здійснює через *директорати*: дошкільної та шкільної освіти; інклюзивної та позашкільної освіти; вищої освіти та освіти дорослих.

Значну функцію в окресленій проблемі виконує *Міністерство юстиції України*, яке є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади із забезпечення реалізації державної правової політики.

Дотичною до теми нашого дослідження є діяльність *Міністерства внутрішніх справ України*, спеціалісти якого співпрацюють з Мінсоцполітикою (здійснюють допомогу у виявленні бездоглядних та безпритульних дітей, проводять роботу з соціально-правового захисту дітей, запобігання бездоглядності та правопорушенням та ін.), під егідою якого функціонують спеціалізовані приймальники-розподільники, виховно-трудова колонія для неповнолітніх, тому його роботу представимо оглядово.

Регіональний (мезорівень) соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у значній мірі визначається державним. Саме на регіональному рівні соціально-педагогічна підтримка конкретизується, уточнюється її змістовий компонент, особливості й шляхи її реалізації через управління/відділи у справах сім'ї та молоді, управління соціального захисту.

На мікрорівні (соціальна робота в громадах) основні завдання соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства реалізуються державними службами й соціальними працівниками та недержавними громадськими (волонтерськими) організаціями й фондами.

Розглянемо **макрорівень соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні**. Як уже зазначалося вище, основним державним інститутом, який забезпечує реалізацію соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні на макрорівні є Міністерство соціальної політики України, утворене 9 грудня 2010 р. шляхом реорганізації Міністерства праці та соціальної політики України, є головним органом у системі центральних органів виконавчої влади з формування та забезпечення реалізації державної політики у сферах соціального захисту, соціального обслуговування населення, волонтерської діяльності, з питань сім'ї та дітей, оздоровлення та відпочинку дітей й ін. Аналіз діяльності Мінсоцполітики України дозволяє виокремити основні його завдання у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства [15]:

- формування та реалізація державної політики щодо надання адресної соціальної допомоги малозабезпеченим та багатодітним сім'ям;
- формування та реалізація державної політики у сфері надання соціальних послуг сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах, безпритульним дітям, дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування та ін.;
- формування та реалізація державної політики щодо забезпечення права дитини на одержання аліментів, відповідального батьківства та материнства;
- контроль та координація діяльності служб у справах дітей, ЦСССДМ, центрів соціального спрямування ін. Окреслені завдання є важливими у контексті досліджуваної проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства, адже визначають стратегію подальшого пошуку.

Вважаємо за необхідне зауважити, що реалізація соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства здійснюється через директорати та департаменти Мінсоцполітики України [15] (сім'ї та соціальної підтримки населення; соціальних послуг та інтеграції; захисту прав осіб з інвалідністю; департаменти: забезпечення прав дітей та оздоровлення; державної соціальної допомоги; реалізації державних соціальних програм) у взаємодії з директоратами та департаментами МВС.

Отже, на макрорівні основним державним інститутом є Міністерство соціальної політики України, яке у взаємодії з МОЗ, МОН, МВС, Мін'юст України забезпечує через директорати та департаменти реалізацію соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у соціальній сфері.

Переїдемо до розгляду *мезорівня соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства* в Україні. Як уже зазначалося вище, на мезорівні державну політику щодо дітей, молоді та сімей з дітьми, охорони материнства й дитинства реалізують:

- *управління/відділи у справах сім'ї, молоді та спорту*, які координують діяльність служб у справах неповнолітніх,

центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби дільничних інспекторів міліції, кримінальної поліції у справах неповнолітніх, органів опіки й піклування у питаннях попередження насильства в сім'ї;

- *управління соціального захисту*, основним завданням яких є: реалізація державної політики у сфері соціального захисту сім'ям з дітьми; надання адресної соціальної допомоги й підтримки малозабезпеченим сім'ям з дітьми, призначення та виплата цільової грошової допомоги та ін.

Окреслені завдання управлінь є важливими у контексті досліджуваної проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства, оскільки визначають шляхи реалізації низки послуг у соціальній сфері.

Отже, на мезорівні державну політику у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства реалізують управління/відділи у справах сім'ї, молоді та спорту, управління соціального захисту через надання таких послуг різним категоріям сімей, дітей, молоді: оздоровлення, державна соціальна допомога малозабезпеченим сім'ям, допомога у зв'язку з вагітністю, пологами, догляду за дитиною; допомога одиноким матерям, допомога дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування, дітям з особливими потребами та ін.

Таким чином, можемо резюмувати:

- соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства у соціальній сфері забезпечують на **макрорівні**: Міністерство соціальної політики України у взаємодії з МОЗ, МОН, МВС, Мін'юст України через директори та департаменти;

- соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства у соціальній сфері забезпечують на **мезорівні**: управління/відділи у справах сім'ї, молоді та спорту, управління соціального захисту через надання соціальних послуг різним категоріям сімей, дітей, молоді;

Проблему забезпечення та методичного вирішення соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у

соціальной сфері на мікрорівні детальніше розглянемо у наступному параграфі.

7.2. Теоретико-методичні аспекти соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у діяльності соціальних служб, установ, організацій

Як зазначалося в попередньому параграфі, основні завдання соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства на мікрорівні реалізуються державними службами й соціальними працівниками та недержавними громадськими (волонтерськими) організаціями й фондами.

На державному рівні окреслену роботу забезпечують *департаменти соціальної політики*, у структурі яких функціонують управління та відділи (соціального захисту, відділ сім'ї, оздоровлення дітей та програм соціального розвитку, соціальних допомог та розгляду звернень).

Робота кожного управління та відділу визначається специфікою регіону. Так, у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства домінують завдання прикордонних служб, які постійно перебувають у зоні ризику, є забезпечення соціального захисту населення (пошук місця проживання, влаштування дітей у ЗДО, ЗСО), надання матеріальної і психологічної підтримки, організація соціально-педагогічної реабілітації. Натомість управління західних регіонів більше орієнтовані на програми оздоровлення, соціального розвитку різних категорій сімей з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Зауважимо, що на мікрорівні у контексті досліджуваної проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства значну роль відіграють центри соціальних служб для молоді (ЦССМ), які створені відповідно до Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (ст. 6) від 05 лютого 1993 р. На виконання цього Закону КМУ постановою від 13 серпня 1993 р. «Про соціальні служби для молоді» затверджує Типове положення про соціальні служби для молоді, згідно з яким на них

покладається завдання адресувати соціальні послуги та соціальну допомогу молоді віком від 15 до 28 років. Як зазначала О. Безпалько, ЦССМ зарекомендували себе первинними інституціями, що здатні відчувати соціальні зміни та оперативно реагувати з ціллю надання допомоги та підтримки потребуючим у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності [1, с. 271].

Здійснений науковий пошук засвідчує, що відповідно до постанови КМУ від 27 серпня 2004 р. «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю» з 1 січня 2005 р. ЦССМ перейменовують у центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ). Зауважимо, що окреслена реформа започаткувала концептуальні зміни в діяльності ЦСССДМ, пов'язані з переходом від ролі посередника до суб'єкта надавача соціальних послуг. ЦСССДМ стають спеціальними закладами, уповноваженими державою реалізувати соціальну політику шляхом проведення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями.

Центри створюються відповідними органами виконавчої влади й органами місцевого самоврядування. Відповідно система центрів ЦСССДМ функціонує на державному (цільове призначення), регіональному (регіональні ЦСССДМ відповідно до територіально-адміністративного поділу України) та місцевому (районні, міські, селищні, сільські, районні у містах ЦСССДМ) рівнях.

Для забезпечення ефективної роботи в громаді з різними категоріями сімей, дітей і молоді ЦСССДМ утворюють спеціалізовані формування, які, за міркуваннями українських науковців (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, І. Трубавіна, С. Толстоухова та ін.), характеризують ЦСССДМ як поліфункціональні заклади.

Зокрема, для прикладу: Івано-Франківський міський ЦСССДМ забезпечує діяльність 7 спеціалізованих формувань: 1. Служба соціальної підтримки сімей (служба соціальної роботи із сім'ями, які перебувають у складних життєвих обставинах; служба соціальної роботи з прийомними сім'ями;

служба соціальної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування та особами з їх числа; служба соціальної роботи з сім'ями, у яких виховується дитина-інвалід; навчання студентів-інвалідів дистанційної форми. 2. Консультативний пункт у міському пологовому будинку. 3. Соціальний супровід неповнолітніх та молоді, які повернулися з місць позбавлення волі. 4. Центр відвідування неповнолітніх, які перебувають у конфлікті із законом. 5. Школа волонтерів. 6. Телефон Довіри. 7. Служба соціально-профілактичної роботи.

Завдяки роботі названих спеціалізованих формувань, ЦСССДМ має змогу реалізувати низку послуг соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства різним категоріям дітей, сімей та молоді.

Одним із напрямків соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в ЦСССДМ є батьківська просвіта. За даними дослідження І. Трубавіної, ЦСССДМ надавали соціально-педагогічні послуги щодо батьківської просвіти через роботу батьківських клубів, шкіл батьківської культури, сімейного спілкування, лекторіїв, курсів і шкіл молоді матері, консультацій фахівців (на місці, виїзних, телефонних). Формами просвіти батьків слугували: лекції, семінари, диспути, практичні заняття, консультації, аналіз ситуацій, перегляд відеоматеріалів, методичні посібники, збірки інформаційних матеріалів, тренінги, обмін практичним досвідом, тематичні рольові ігри, круглі столи, вечори запитань і відповідей, конкурси та ін. [37].

Загалом, на мікрорівні соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства забезпечують департаменти соціальної політики, ЦСССДМ, які покликані реалізовувати державну політику через надання таких послуг різним категоріям дітей, сімей та молоді: соціалізації, соціальної адаптації, інформаційно-консультативна робота, догляд, соціальне інспектування, соціально-педагогічна профілактика, соціально-педагогічний супровід, волонтерство, телефон довіри, батьківська просвіта та за потреби – представництво інтересів, посередництво, соціальна інтеграція і реінтеграція,

підтримане проживання, влаштування до сімейних форм виховання, кризове та екстрене втручання, надання притулку.

Здійснений науковий пошук засвідчив, що згідно зі ст. 1 Закону України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. № 966-IV соціальні послуги у сфері соціальної роботи покликаний надавати професійно підготовлений фахівець – *соціальний працівник*. Кваліфікаційні вимоги до посади «соціальний працівник» та кваліфікаційна характеристика цієї посади затверджені наказом Мінсоцполітики від 24.07.2006 р. № 274.

У міжнародній практиці соціальної роботи основними надавачами соціальних послуг є соціальні працівники з відповідною професійною підготовкою та рівнем кваліфікації (документ розроблено Міжнародною організацією праці у 2009 р.). Наслідуючи окреслений досвід, у 2014 р. в Україні відбулася реформа, у результаті якої через плутанину у спеціалізаціях велика кількість соціальних працівників втратили роботу.

На сучасному етапі відповідно до класифікатора професій 2019 р. виділяють такі посадові одиниці: соціальний працівник, фахівець (з допомоги неблагополучним родинам, грошової допомоги дітям та ін.), фахівець із соціальної допомоги вдома, фахівець із соціальної роботи, фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування, що є свідченням визнання державою потреби у таких фахівцях.

Зміст професійної діяльності соціального працівника визначається його *функціями* на макро- (організаційно-управлінська, дослідницька, прогностична, просвітницька, моніторингово-оціночна, діагностико-прогностична, функція впливу на соціальну політику, функція забезпечення соціального компонента у діяльності різноманітних відомств і структур, ЗМІ), мезо- (комунікативна, посередницька, організаційно-регулятивна, профілактична, соціально-терапевтична, соціально-вихована, просвітницька, соціально-реабілітаційна, координаційно-посередницька) та мікрорівні (діагностична, прогностична, педагогічно-терапевтична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, мобілізаційно-

спонукальна, реабілітаційно-адаптивна, попереджувально-профілактична) [5, с. 183]. Зазначимо, що визначені функції професійної діяльності соціального працівника на різних рівнях забезпечують реалізацію соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у соціальній сфері.

Як засвідчив наш науковий пошук, сфера соціальних послуг монополізована державними і комунальними установами. У результаті – українці не отримують у повній мірі якісних соціальних послуг. Вирішенням окресленої проблеми може стати введення посади соціального працівника в новостворених об'єднаних територіальних громадах (ОТГ), які здатні краще за центральні структури забезпечити адресність та фактичну потребу надання соціальних послуг члену громади.

Вважаємо за необхідне зауважити, що роль соціального працівника в ОТГ є важливою не тільки з точки зору надання соціальних послуг, але й зокрема щодо забезпечення їх адресності. Саме соціальний працівник, який постійно працює з громадою, найкраще обізнаний, які саме послуги потрібні її членам, що є важливим для досліджуваної нами проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

Однак, як засвідчив наш науковий пошук, робота по введенню посад соціальних працівників в ОТГ на сучасному етапі ще не набула всеукраїнського поширення: станом на січень 2018 р. лише в 216 ОТГ (із загальної кількості 665 ОТГ) було введено таких фахівців у штатний розпис. У середньому в кожній з таких ОТГ працює 2 фахівці з соціальної роботи [42].

Загалом можемо констатувати, що соціальний працівник є ключовою фігурою щодо реалізації таких послуг в ОТГ у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства: координаційні, консультаційні, оцінка потреб, посередницькі, діагностичні, прогностичні, педагогічно-терапевтичні, корекційно-реабілітаційні, охоронно-захисні, комунікативні, попереджувально-профілактичні.

З метою поліпшення становища жінок, підвищення їх ролі у суспільстві, 25 квітня 2001 р. Указом Президента України прийнято постанову «Про підвищення соціального статусу

жінок в Україні», якою встановлено форму надання соціальних послуг – матеріальна допомога та соціальне обслуговування та наявність секторів у наданні соціальних послуг – державний (заклади, управління якими здійснюється через центральні органи виконавчої влади, та комунальний сектор) та недержавний (громадські, благодійні, релігійні організації та фізичні особи, діяльність яких пов'язана з наданням соціальних послуг, волонтерство). Розглянемо їх діяльність у контексті досліджуваної проблеми більш детально.

З метою забезпечення соціального обслуговування та соціальної реабілітації сімей і осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах, за сприяння держави, громадських і благодійних організацій, соціальних служб починають відкриватися **заклади соціального обслуговування** (цілодобові та денні стаціонари), що надають на безоплатній основі соціальні послуги та забезпечують соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства.

В Україні започаткування системи соціально-педагогічних закладів задекларовано Указом Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» від 11 липня 2005 р.; постановами КМУ від 28 січня 2004 р. «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей»; від 2 вересня 2005 р. «Про затвердження порядку використання коштів, передбачених у державному бюджеті для здійснення заходів, спрямованих на подолання дитячої бездоглядності і безпритульності», від 8 вересня 2005 р. «Про затвердження Типового положення про соціальний гуртожиток», від 8 вересня 2005 р. «Про затвердження Типового положення про соціальний центр матері й дитини», від 27 грудня 2005 р. «Про затвердження Типового положення про соціально-психологічний центр (дитяче містечко)».

Моделюванням діяльності центрів у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства займається соціальний працівник та практичний психолог. Основними принципами їх роботи є: пріоритет інтересів матері й дитини; індивідуальний підхід; робота в команді; короткотривалий

термін надання послуг; добровільність та конфіденційність надання соціальних послуг; планування роботи з кожним клієнтом зокрема; партнерство між колективом центру й медичними, освітніми та іншими закладами; співпраця колективу центру із соціальними службами за місцем проживання матері з дитиною [7].

Одним із закладів соціального спрямування є **соціальний центр матері та дитини** (далі – СЦМД) – це заклад тимчасового перебування жінок на сьомому – дев'ятому місяці вагітності та матерів з дітьми віком від народження до 18 місяців, які опинилися у складних життєвих обставинах, що перешкоджають виконанню материнських обов'язків.

Зауважимо, що перший заклад соціального захисту матерів з дітьми нового типу – Херсонський міський Центр матері та дитини було створено у 2003 р., що дало поштовх до зростання мережі регіональних СЦМД.

Як засвідчив науковий пошук, основними завданнями СЦМД у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства є: надання соціальної, психологічної, юридичної підтримки матерям для подолання складних життєвих обставин; підготовка матері з дитиною до адаптації у суспільстві; створення сприятливих умов для розвитку дитини; захист прав та інтересів дітей та жінок, які тимчасово проживають у СЦМД та ін.

Отже, СЦМД у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства покликаний надавати соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні послуги матері й дитині.

Наступним закладом системи соціальних закладів є **центр соціально-психологічної реабілітації дітей** – заклад соціального захисту, що створюється для тривалого (стаціонарного або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років, які опинилися у складних життєвих обставинах, надання їм комплексної соціально, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги. Відтак, складні умови життя, економічна криза спричинили до

переформатування центру у комплексний заклад реабілітації всіх потребуючих підтримки й допомоги.

За даними Мінсоцполітики на початку 2018 р. в Україні функціонувало 75 центрів соціально-психологічної реабілітації дітей, у яких упродовж року перебувало 8387 осіб [8, с. 25]. Ці дані є свідченням важливості функціонування таких закладів у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

Як засвідчили результати дослідження з 2005 р. у селищі Верховина Верховинського району Івано-Франківської області функціонує обласний Центр соціально-психологічної допомоги. Згідно з Положенням Центр надає різні послуги (тимчасовий притулок, харчування, соціальні, психологічні, юридичні) особам (також з дітьми), які опинилися у складних життєвих ситуаціях, наслідки яких подолати самостійно складно (відсутність житла, матеріальні проблеми, сирітство, конфліктні ситуації з батьками, насильство в сім'ї, психологічна криза, небажана вагітність та ін.).

У Центрі працюють соціальний педагог, психолог, юрист, медпрацівник, які у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства відповідно надають такі види послуг:

- вирішення юридичних аспектів проблеми: допомога в отриманні консультацій у правоохоронних та судових органах; поновлення документів, що стосуються статусу сироти, збір інформації про сімейні зв'язки та наявність власності (житло, земельна ділянка тощо) у мешканців;

- психологічні: надання індивідуальних консультацій; проведення групових та інтерактивних бесід, соціально-психологічних тренінгів; психодіагностика; корекційно-розвивальна та корекційно-відновлювальна робота;

- медичні: проведення комплексу заходів, спрямованих на покращення здоров'я, інформаційно-просвітницької роботи серед дітей, батьків з питань здорового способу життя;

- соціально-педагогічні: здійснення заходів, спрямованих на корекцію навчання, емоційного стану дитини, формування особистісних якостей, які сприятимуть інтеграції дитини у суспільство.

У 2015 р. у Центрі відкрили Відділення матері та дитини для тимчасового проживання жінок із новонародженими дітьми та вагітних, які потрапили у складні життєві обставини, що перешкоджають виконанню материнської функції.

Отже, центри соціально-психологічної реабілітації дітей у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства покликані надавати такі послуги матері й дитині: соціалізації, соціальної адаптації, соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-психологічної реабілітації, соціально-педагогічного супроводу, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні.

Наступним соціальним закладом є **соціально-реабілітаційний центр (дитяче містечко)** – заклад соціального захисту для проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що опинилися у складних життєвих обставинах, безпритульних дітей віком від 3 до 18 років, надання їм комплексної соціальної, психологічної, педагогічної, медичної, правової та інших видів допомоги та подальшого влаштування дітей.

Наш науковий пошук засвідчив, що Івано-Франківський міський соціально-реабілітаційний центр матері та дитини «Містечко милосердя Святого Миколая» структурно охоплював: відділення соціальної, психологічної та педагогічної діагностики і реабілітації, лікувально-профілактичне відділення; юридична служба; служба «Телефон довіри»; інші структурні підрозділи, діяльність яких пов'язана із соціально-психологічною реабілітацією дітей.

Отже, соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка) покликані надавати у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства такі послуги: соціалізації; соціальної адаптації; соціально-побутові; юридичні; інформаційні; соціально-психологічного діагностування, соціально-медичної реабілітації та оздоровлення; соціально-педагогічної реабілітації, телефон «Довіри».

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями – заклад денного перебування дітей і молоді з особливостями психофізичного

розвитку віком від 7 до 35 років. Метою діяльності Центру є відновлення і підтримка фізичного і психічного стану дітей і молоді з особливими потребами, адаптація та інтеграція їх у суспільство.

Основними напрямками соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями є: діагностика та корекція соціально-психологічного стану дітей та молоді; лікувально-оздоровча робота; соціально-побутове обстеження; формування навичок соціальної компетентності; організація культурно-дозвіллевої діяльності, соціально-педагогічна робота з батьками та родичами дітей з особливими потребами [5, с. 476-477].

Як засвідчив наш науковий пошук, у більшості таких центрів працюють міждисциплінарні команди фахівців: соціальний педагог, логопед-дефектолог, психолог, реабілітолог, соціальний працівник, що дозволяє забезпечити надання клієнтам комплексу послуг і здійснювати різні форми соціально-педагогічної роботи, а саме: навчання елементам самообслуговування, організація соціально-психологічних тренінгів, навчальних програм та курсів, гуртків та творчих майстерень для дітей, сприяння в організації відпочинку в літніх оздоровчих таборах, лікувально-оздоровчі заняття та ін.

Отже, центри соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями покликані надавати у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства такі послуги: соціально-побутові, психологічного консультування, освітні, соціально-педагогічного супроводу, соціально-педагогічної профілактики, соціально-педагогічної реабілітації.

Соціальний гуртожиток – заклад для тимчасового проживання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування віком від 15 до 18 років, а також осіб із числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування віком від 18 до 23 років [5, с. 460]. У соціальних гуртожитках соціально-педагогічна підтримка дитинства забезпечується командою психологів, соціальних педагогів, юристів, які допомагають у

формуванні навичок самостійного ведення домашнього господарства, сприяють соціалізації та соціальній адаптації, сприяють у здобутті професії і працевлаштуванні та ін.

Отже, соціальний гуртожиток надає соціально-педагогічну підтримку дітям через такі послуги: соціалізації, соціальної адаптації, соціально-побутові, освітні, профорієнтаційні.

Притулок для дітей – заклад соціального захисту, створений для тимчасового перебування дітей віком від 3 до 18 років. Основними завданнями притулку є: соціальний захист позбавлених сімейного виховання дітей, які опинилися у складних соціально-побутових умовах.

За даними Мінсоцполітики у 2017 р. в Україні функціонувало 8 притулків для дітей, у яких упродовж року перебувало 1122 особи [8, с. 21]. Ці дані засвідчують потребу у функціонуванні таких закладів у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

Отже, притулок для дітей у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства забезпечує своєчасність, доступність і ефективність різних видів допомоги дітям: організація профілактичної і корекційно-виховної роботи; психологічний супровід; забезпечення захисту особистих прав та інтересів дітей, соціально-психологічна реабілітація дітей.

В Україні є і розгалужена мережа Центрив, що працюють з жінками. Зокрема, Київський Центр роботи з жінками і його структурний підрозділ – **Притулок для тимчасового перебування жінок, які зазнали насильства в сім'ї**, надає юридичні, психологічні, консультаційні послуги. Жінки можуть перебувати у Притулку впродовж часу, необхідного для соціальної адаптації (до 90 днів). Притулок не надає реєстрації місця проживання та не забезпечує жінок та дітей, які проживають у ньому харчуванням.

Загалом, можна зробити висновок, що завдяки діяльності ЦСССДМ в Україні було створено систему соціальних центрів як на державному, так і на громадському рівні, які реалізували соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства через надання таких послуг: соціалізації, соціальної адаптації, соціально-побутові; соціально-педагогічні; соціально-медичні;

інформаційні; соціально-економічні; юридичні; соціально-психологічне діагностування; соціально-медична реабілітація; соціально-педагогічна реабілітація, соціально-педагогічний супровід та ін.

Як зазначалося попередньо, у зв'язку з неспроможністю чинної системи соціально-педагогічної підтримки надавати достатньою мірою послуги населенню України в останнє десятиріччя набув поширення *волонтерський рух*. Волонтерська діяльність спрямована на допомогу потребуючим на добровільних засадах. Волонтери працюють як у державних, так і недержавних організаціях.

Важливим у контексті досліджуваної проблеми соціально-педагогічної підтримки є діяльність різних *фондів*. Так, у 1998 р. розпочала роботу Всеукраїнська благодійна організація «Український фонд «Благополуччя дітей»» як українська гілка міжнародного Християнського дитячого фонду. З 2006 р. фонд запрацював як самостійна благодійна організація з всеукраїнським статусом. Його метою було створення сприятливого середовища для розкриття повного потенціалу кожної дитини в Україні. За роки діяльності фонд реалізував понад 100 проєктів, спрямованих на вирішення соціальних проблем дітей, батьків; адаптував більше 30 тренінгових програм для різних цільових груп, зокрема міжнародну тренінгову програму «ПРАЙД» з підготовки кандидатів у прийомні батьки і опікуни, що була затверджена як державна; створив близько 20 авторських програм у сфері соціально-просвітницької роботи для дітей та батьків; організував навчання щонайменше 10 тис. спеціалістів, які працюють з дітьми та сім'ями у громадах та ін.

З метою соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у сфері охорони здоров'я у 2006 р. був створений фонд «Серце до Серця», метою якого став порятунок життя і здоров'я дітей. Фонд періодично проводить збір коштів на лікування дітей шляхом організації різних акцій. Найпотужнішою була Всеукраїнська акція «Почуйте всі», ціллю якої був збір коштів для започаткування «Програми діагностики, лікування та реабілітації дітей з вадами слуху.

Аналогічними щодо соціально-педагогічної підтримки дитинства є завдання Всеукраїнського благодійного фонду «Дитячий світ», фонду «Клуб добродіїв», фонду «Допомагаємо», фонду «Запорука», фонду «Серця майбутнього», фонду «Місто щасливих дітей», фонду «Свічадо» та ін.

Отже, фонди відіграють важливу місію у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства через надання таких послуг: збір коштів, соціальна реклама, адресна допомога, консультування та ін.

Важливим для нашого наукового дослідження соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства є запровадження *соціальних проєктів та програм*.

Підставою для створення Програми «Я – жінка» стала потреба комплексного вирішення проблеми сімейного насилля (шляхом надання соціальних, юридичних та психологічних послуг). Програма складається з трьох проєктів, що спрямовані на корекцію віктимної поведінки та повернення самоповаги жінки до самої себе («Берегиня», «Відродження», «Феміда»).

В рамках реалізації соціальних заходів «Екстрена підтримка молодих матерів з дітьми та вагітних жінок» Київський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та МБФ «Українська фундація громадського здоров'я» запустили проєкт «Соціальна квартира», покликаний забезпечити тимчасовим місцем проживання, продуктами харчування та предметами побуту шляхом надання соціально-психологічних, соціально-педагогічних, правових, соціально-медичних та інформаційних послуг вагітним та жінкам з дітьми раннього віку, які перебувають у складних життєвих обставинах, здійснення заходів щодо їх соціально-психологічної реабілітації, адаптації та реінтеграції у суспільство.

Отже, проєкти є архіважливими щодо надання таких послуг у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства: соціалізації, соціальної адаптації та реінтеграції, соціально-психологічні, освітні, індивідуальні консультації, соціально-психологічної реабілітації, юридичні, інформаційні,

соціально-медичні, індивідуальна робота з різними категоріями потребуючих та ін.

Наш науковий пошук засвідчив, що ЦСССДМ у проблемі соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства тісно співпрацюють з громадськими організаціями. Зокрема, у семи містах України (Львові, Донецьку, Херсоні, Дніпрі, Житомирі, Рівному, Чернівцях) успішно працюють центри «Жінка для жінки», ініціатива створення яких належить недержавним організаціям («Жіночий консорціум України», «Вінрок Інтернешнл»), які надають різнобічну допомогу жінкам групи ризику [35, с. 89].

Значна роль у розв'язанні порушеної проблеми належить Міжнародному жіночому правозахисному центру «Ла Страда – Україна», діяльність якого спрямована безпосередньо на боротьбу з торгівлею жінками та допомогу потерпілим. У 1997 р. «Ла Страда» ініціювала появу телефонної «гарячої лінії», що створило можливості для безпосередніх контактів із жінками-жертвами торгівлі людьми, а також із потенційними жертвами (дівчатами та жінками), які планують працювати або навчатися за кордон [37].

Ще однією інновацією для України є проект «Соціальне партнерство спеціалізованих та державних служб для захисту прав жінок, які звільнені з місць ув'язнення», започаткований Всеукраїнською громадською організацією «Жіночий консорціум України» з метою захисту прав цієї категорії жінок, сприяння їм у працевлаштуванні, ресоціалізації, поверненні до суспільства [35, с. 90], що є дотичним до теми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

Отже, соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства реалізувалася через різноманітні організації, фонди, проекти, які покликані надавати різні послуги, а саме: соціалізації, соціальної адаптації, соціально-профілактичні, соціально-медичні, корекційні, діагностичні, соціально-педагогічної реабілітації, соціально-педагогічного супроводу, освітні, телефон «гаряча лінія» та ін.

Наш науковий пошук засвідчив, що на сучасному етапі має місце існування цілком нових форм соціально-педагогічної

підтримки материнства й дитинства, запроваджені в Україні релігійними структурами, діяльність яких сьогодні характеризується стабілізацією розвитку після бурхливого відродження по періоді підпільного існування у радянській Україні – катехитичні школи, християнські табори, одноденні катехитичні родинні реколекції, родинні поради та ін.

Зазначимо, що незважаючи на багате конфесійне представлення України, саме завдяки УПЦ, УГКЦ, РКЦ було звернено увагу на інститут родини. Розглянемо детальніше їх діяльність у сфері соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства.

З метою надання дозвіллевих послуг соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства при катехитичних школах (катехитична школа «Воскресіння», катехитична школа імені Блаженного Симеона Лукача, катехитична школа імені А. Шептицького та ін.) організовували різні спеціалізовані гуртки, а саме: прикладного мистецтва, іконописання, образотворчого мистецтва, вивчення іноземних мов, журналістики, писанкарства, художньої творчості, вишивки, іноземних мов (англійська, італійська, французька), релігійного співу та ін.

На особливу увагу у контексті досліджуваної проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства заслуговує організація при храмах *одноденних катехитичних родинних реколекцій*, що надавали дітям і батькам наступні послуги: просвітні, консультаційні, духовні.

З метою надання спортивно-розважальних, психологічних та духовних послуг соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства при катехитичних школах організовували *християнські табори*.

Для молоді, подружжя, жінок у кризових ситуаціях та усіх, хто потребує підтримки, при церквах працює *«Родинна порада»*. Її завдання полягає у зміцненні української родини, створенні можливостей для осмисленого сприйняття різних аспектів родинного життя, у навчанні відповідальному підходу до зачаття, народження і виховання дитини. Тому фахівці у «Родинній пораді» (лікарі, психологи) надають кваліфіковані

послуги з питань методики природного планування сім'ї, підготовки до пологів та грудного вигодовування малюка, а також психологічну підтримку у складній та кризовій ситуації. Зауважимо, що окреслені завдання частково перекликаються з послугами соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у сфері охорони здоров'я та освіти, що дозволяє зробити висновок, що релігійні організації першими здійснили спробу започаткувати в Україні мультидисциплінарні команди різних фахівців (священника, лікаря, психолога, соціального педагога/соціального працівника).

Отже, у незалежній Україні катехитичні школи, родинні центри, родинні поради та ін. стали закладами соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства, покликани надавати такі послуги: катехизація дітей і дорослих, педагогічна підготовка батьків до виховання власних дітей на засадах гуманізму, милосердя, добротності, отримання кваліфікованої поради психолога, лікаря тощо.

Загалом, здійснений науковий пошук дозволив констатувати наступне:

- соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства у соціальній сфері забезпечують на **мікрорівні**:

- департаменти соціальної політики, ЦСССДМ покликани реалізовувати державну політику через надання соціальних послуг різним категоріям дітей, сімей та молоді;

- соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства в ОТГ забезпечується соціальними працівниками;

- за сприяння держави, громадських і благодійних організацій, соціальних служб соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства сім'ям і особам, які опинилися у складних життєвих обставинах покликани надавати заклади соціального обслуговування (цілодобові та денні стаціонари);

- соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства реалізовується через волонтерську діяльність, різноманітні організації, фонди, соціальні проекти та програми;

- релігійні організації першими здійснили спробу започаткувати в Україні мультидисциплінарні команди різних

фахівців (священника, лікаря, психолога, соціального педагога/соціального працівника) для реалізації соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства через нові форми, запроваджені в Україні релігійними структурами.

Висновки

У розділі здійснено аналіз стану розробленості проблеми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в незалежній Україні у науковій літературі; розкрито сутність та зміст поняттєво-категоріального апарату дослідження; визначено методологічне підґрунтя досліджуваної проблеми; простежено теоретико-методологічні аспекти соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства у діяльності соціальних служб, установ, організацій.

Аналіз поняттєво-категоріального апарату дослідження дав підстави для авторського визначення категорій «материнство», «дитинство», «соціально-педагогічна підтримка материнства й дитинства» як соціально-педагогічних:

материнство – соціокультурний феномен, що потребує соціально-педагогічної підтримки від держави, суспільства, соціальних інститутів, сім'ї, які покликані насамперед вивчати запити, потреби, сприяти створенню необхідних умов для забезпечення прав матері на охорону здоров'я, освіту, роботу, повноцінну самореалізацію;

дитинство – соціально-педагогічне явище, яке, як і материнство, потребує соціально-педагогічної підтримки від держави, суспільства, соціальних інститутів, сім'ї, які покликані насамперед вивчати запити, потреби, сприяти створенню необхідних умов для ефективної соціалізації дітей;

Соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства у широкому значенні розглядаємо як: напрям реалізації соціальної політики, що охоплює сукупність заходів держави, спрямованих на досягнення певних соціальних цілей (забезпечення базових потреб, зайнятість, охорона здоров'я, освіта та ін.); у вузькому – як різновид соціально-педагогічної діяльності, що охоплює систему роботи різних державних і

недержавних соціальних установ, організацій та їх працівників щодо створення умов для соціалізації і розвитку дитини, задоволення потреб і забезпечення оптимальних умов для життєдіяльності матері, можливості реалізації прав матері і дитини у суспільстві і сім'ї.

Обґрунтовано як один із ключових у контексті досліджуваної проблеми матеріноцентричний підхід, сутність якого полягає у скеруванні соціально-педагогічної підтримки на макро-, мезо- й мікрорівні на створення умов для реалізації прав матері в суспільстві й сім'ї.

Досліджено, що соціально-педагогічна підтримки материнства й дитинства у соціальній сфері реалізувалася на *макро-* (Міністерство соціальної політики України у взаємодії з МОЗ, МОН, МВС, Мін'юст України через директорати та департаменти), *мезо-* (управління/відділи у справах сім'ї, молоді та спорту, управління соціального захисту населення), *мікрорівні* (департаменти соціальної політики, ЦСССДМ, волонтерська діяльність, фонди, соціальні проекти, громадські організації).

Установлено, що ЦСССДМ покликані реалізовувати соціально-педагогічну підтримку материнства й дитинства через надання соціальними працівниками таких послуг різним категоріям дітей, сімей та молоді: соціалізації, соціальної адаптації, інформаційно-консультативна робота, догляд, соціальне інспектування, соціально-педагогічна профілактика, соціально-педагогічний супровід, волонтерство, телефон довіри, батьківська просвіта та за потреби – представництво інтересів, посередництво, соціальна інтеграція і реінтеграція, підтримане проживання, влаштування до сімейних форм виховання, кризове та екстрене втручання, надання притулку.

Досліджено, що з метою соціально-педагогічної підтримки сімей, дітей та молоді, які опинилися у складних життєвих обставинах, за сприяння держави, громадських і благодійних, волонтерських організацій, соціальних служб започатковуються фонди, соціальні проекти та програми, відкриватися заклади соціального обслуговування (цілодобові та денні стаціонари), СЦМД, центри соціально-психологічної

реабілітації дітей, соціально-реабілітаційні центри (дитячі містечка), притулки для дітей, центри соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді з функціональними обмеженнями, соціальні гуртожитки, притулки для дітей, притулки для тимчасового перебування жінок, які зазнали насильства в сім'ї), які покликані надавати такі послуги: соціалізації, соціальної адаптації, соціально-побутові, психологічного консультування, інформаційні, соціально-педагогічні, освітні, соціально-медичні, соціально-економічні, юридичні, соціально-психологічної реабілітації, соціально-педагогічного супроводу, соціально-педагогічної профілактики, телефон «Довіри», телефон «гаряча лінія», збір коштів, соціальна реклама, адресна допомога, консультування та ін.

Досліджено, що в Україні на сучасному етапі релігійні організації першими здійснили спробу започаткувати в Україні мультидисциплінарні команди різних фахівців (священника, лікаря, психолога, соціального педагога/соціального працівника) та заснували нові форми соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства – катехитичні школи, християнські табори, одноденні катехитичні родинні реколекції, родинні поради та ін., покликані надавати такі послуги: матеріальна допомога, медична допомога, духовне зростання, психолого-педагогічна робота з дітьми та батьками.

Список використаних джерел

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи: монографія. Київ, 2006. 457 с.

2. Василенко П. М., Васильченко В. С., Галицький В. М. Словник-довідник соціального працівника: навч. посібник. Київ, 2007. 322 с.

3. Вишняков А. С. Диалектическая взаимосвязь социальной педагогики и социальной политики как предмет научного исследования. Москва, 2000. 28 с.

4. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург, 2006. 135 с.

5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь, 2012. 536 с.

6. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ, 2011. 240 с.

7. Запобігання інституціалізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей: методичний посібник / автори-упоряд.: Алексеєнко Т. Ф., Безпалько О. В., Бєрвєно Н. О. та ін.; заг. ред. Звереві І. Д., Петрочко Ж. В. К., 2008. 224 с.

8. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства: статистичний збірник. Київ, 2018. 77 с.

9. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров Г. М. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д., 2005. 448 с.

10. Конвенція ООН про права дитини 1989 р. Дата оновлення: 20.11.2014 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021 (дата звернення: 14.02.2020).

11. Конвенція про охорону материнства 1952 р. № 103. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_122 (дата звернення: 14.02.2020).

12. Концепція безпечного материнства: розпорядження КМУ від 29.03.2002 р. № 161-р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/161-2002-%D1%80> (дата звернення: 14.02.2020).

13. Липский И. А. Социальная педагогика: методологический анализ. Москва, 2004. 320 с.

14. Мид М. Культура и мир детства. Москва, 1988. 365 с.

15. Міністерство соціальної політики України. Структура центрального апарату Міністерства. URL: <https://www.msp.gov.ua/content/struktura-centralnogo-aparatu-ministerstva.html> (дата звернення: 14.02.2020).

16. Новий тлумачний словник української мови. Т. 3. Київ, 2007. 862 с.

17. Овчарова Р. В. Психология родительства: учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва, 2005. 368 с.

18. Овчарова Р. В., Мягкова М. А. Материнство в неполной семье: монография. Курган, 2014. 356 с.

19. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 514 с.

20. Педагогічний словник для молодих батьків / авторський колектив: Т. Алексеєнко, Л. Артемова, Н. Багласва, І. Бех та ін. Київ, 2003. 348 с.

21. Петрович Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Київ, 2011. 44 с.

22. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2000 р. № 2402-III. Дата оновлення: 09.08.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 14.02.2020).

23. Романовська Л. І. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2013. 454 с.

24. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. Москва, 2002. 368 с.

25. Словник української мови: в 12 т. / укл. А. Білоштан, М. Бойко, В. Градова та ін.; за ред. П. Доценко, Л. Юрчук. Київ, 1971-1980. Т. 2., 1971. 550 с. Т. 4., 1973. 840 с. Т. 6., 1975. 832 с.

26. Сологуб Л. Г. Материнство как социальный институт: дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Москва, 2017. 182 с.

27. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг ред. І. Д. Звереві. Київ, 2008. 336 с.

28. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. А. Й. Капської. Київ, 2003. 256 с.

29. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Звереві. Київ, 2006. 316 с.

30. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник / укл. М. Ф. Головатий, М. Б. Панасюк. Київ, 2005. 356 с.

31. Соціальна політика. Словник: поняття, категорії, терміни / М. А. Бучин, М. П. Гетьманчук, І. П. Карий. Львів, 2008. 274 с.

32. Соціально-педагогічний тезаурус. Житомир, 2006. 250 с.
33. Стинська В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки материнства й дитинства в Україні (XX – початок XXI ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Тернопіль, 2019. 632 с.
34. Стрельник О. О. Турбота як робота. Материнство у фокусі соціології. К., 2017. 283 с.
35. Тимошко Г. М. Організація діяльності державних і спеціалізованих соціальних служб: навчальний посібник. Ніжин, 2011. 248 с.
36. Тлумачний словник-мінімум із соціальної педагогіки та соціальної роботи / упоряд. Л. В. Лохвицька. 2-ге вид., оновл. Тернопіль, 2017. 232 с.
37. Трубавіна І. М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2009. 597 с.
38. Українська радянська енциклопедія: в 10 т. К., 1981. Т. 6. 552 с.
39. Филиппова Г. Г. Психологія материнства. Москва, 2002. 240 с.
40. Чечко Т., Лях Т. Сутність соціально-педагогічної підтримки особистості. *Науковий вісник Чернівецького університету імені Ю. Федьковича*. 2015. № 139. С. 207–214.
41. Шнейдер Л. Б. Психологія семейных отношения. Москва, 2000. 512 с.
42. Щодо оптимізації системи надання соціальних послуг на місцевому рівні. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2019-01/111Zapiska-sotsposlugi-OTG-Kovyazina-%282%29-4e9e.pdf> (дата звернення: 14.02.2020).
43. Янченко Т. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київ, 2006. 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Грач Юлія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: yu.voznaja2012@gmail.com

Козаченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії та політології Хмельницького національного університету.

e-mail: kozachenko_sm@ukr.net

Комар Таїсія Василівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: tayisiya67@i.ua

Гумнова Ольга Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: igumnovaolga@ukr.net

Мельник Жанна Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

e-mail: mega.zhanna1982@ukr.net

Мельник Людмила Пилипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

e-mail: mlf0911@ukr.net

Олійник Катерина Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: katerina.oleynik@gmail.com

Раєвська Яна Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; докторант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

e-mail: raewskaya@ukr.net

Руденок Алла Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету.

e-mail: rudenok-alla@ukr.net

Співак Віталій Іванович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

e-mail: skspp@ukr.net

Стинська Вікторія Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

e-mail: svt9@ukr.net

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. 16,4.

Наклад 300. Зам. № 14/2020.

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.