

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:**

Корнешук 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.

Борейко А. І., Борейко О. М., Данильчук Л. О.,  
Замашкіна О. Д., Козубовський Р. В., Кочарян А. Б.,  
Повідайчик О. С., Попик Ю. В., Рабійчук С. О., Сидорчук Н. Г.,  
Човган О. О. **Теоретичні та методичні аспекти соціальної діяльності:** монографія / відп. ред. Л. О. Данильчук, Л. І. Романовська. Хмельницький: ФОП Цюпак А.А., 2020. Т. 4. 326 с.

ISBN 958-617-513-621-8

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 958-617-513-621-8

© Автори статей, 2020

## ЗМІСТ

<i>Данильчук Лариса, Кочарян Артур</i>		
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	5	
1.1. Теоретичні основи реалізації соціальних медіа у професійній підготовці та діяльності соціальних працівників	5	
1.2. Методичні аспекти застосування соціальних медіа у освітньому процесі та фаховій діяльності соціальних працівників	23	
<i>Замашкіна Ольга</i>	РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ СУЧАСНОСТІ	45
2.1. Теоретичні підходи до осмислення терміну «агресія»	45	
2.2. Соціально-психологічні особливості підлітків, схильних до агресивної поведінки	62	
<i>Повідайчик Оксана, Козубовський Ростислав</i>		
РОЗДІЛ 3. ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ З НЕПОВНОЛІТНИМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ	89	
3.1. Теоретико-методичні засади волонтерської діяльності майбутніх соціальних працівників	89	
3.2. Підготовка студентів – майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності з дітьми, схильними до девіантної поведінки	108	
<i>Поник Юрій</i>	РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ	141

4.1. Фрустраційна толерантність як дієвий чинник успішності педагогічних працівників в умовах спільної діяльності	141
4.2. Розвиток фрустраційної толерантності особистості в умовах спільної діяльності педагогічних працівників	164
<b><i>Рабійчук Сергій</i></b> РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	193
5.1. Дослідження проблеми ціннісних орієнтацій особистості	193
5.2. Дозвілєва діяльність як середовище формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді	210
<b><i>Сидорчук Нінель, Борейко Олександр, Борейко Альона</i></b> РОЗДІЛ 6. ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	241
6.1. Історико-педагогічний аналіз проблеми організації педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами	241
6.2. Загальна концепція побудови програми організації педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах середньої освіти	265
<b><i>Човган Олена</i></b> РОЗДІЛ 7. ФОРМУВАННЯ ДОБРОЧИННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	282
7.1. Теоретичні засади доброчинності в структурі професійної діяльності соціального працівника	282
7.2. Методичні засади формування доброчинної діяльності у майбутніх соціальних працівників	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	323

# **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНИХ МЕДІА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*Лариса Данильчук,  
Артур Кочарян*

*У розділі висвітлено теоретико-методичні засади реалізації соціальних медіа у професійній підготовці та діяльності соціальних працівників. Проаналізовано зміст соціальних медіа як інформаційного ресурсу. Окреслено методологічні підходи щодо можливостей та специфіки реалізації соціальних медіа у професійній підготовці та діяльності соціальних працівників, а саме: інституційний, соціалізаційний, особистісний, структурний, конструктивізму, правовий, соціологічний, лінгвістичний. Виокремлено функції, які виконують соціальні медіа: інформаційну, посередницьку, соціально-виховну, організаційну, соціально-креативну, комунікативну. Розглянуто методичні можливості застосування соціальних медіа, у тому числі й технології потокової передачі даних, які дозволяють інноваційно удосконалювати процес професійної підготовки соціальних працівників. Зауважено на необхідність використання соціальних медіа у практиці соціальної роботи як сучасного та доцільного інструменту. Обґрунтовано негативні та позитивні аспекти соціальних медіа, що впливають на формування ціннісних орієнтирів сучасної людини.*

## **1.1. Теоретичні основи реалізації соціальних медіа у професійній підготовці соціальних працівників**

В умовах політичних та економічних реформ в Україні мільйони людей опинилися в складних соціальних умовах: безробіття, міграції, бідності, незахищеності, утруднень та ін. Як засвідчує практика, люди часто опиняються в ситуаціях, вихід з яких самі не можуть знайти. Для цього потрібна допомога фахівців-професіоналів соціальної роботи, які здатні кваліфіковано допомагати в успішному вирішенні життєвих

проблем через відповідні ресурси та соціальні зміни в самій людині та її соціальному оточенні. Вирішення життєвих проблем потребує професійних підходів, а, відтак, обумовлює необхідність пошуку нових шляхів, рішень, методів та засобів. Не викликає сумніву, що такі обставини уможливають застосування соціальних медіа у професійній підготовці та фаховій діяльності соціальних працівників.

Здійснений аналіз із окресленої проблеми дозволив констатувати, що в Україні використання соціальних медіа для потреб соціальної роботи чи професійної підготовки фахівців соціальної сфери є предметом нечисленних досліджень та публікацій. Певні аспекти застосування онлайн технологій, реалізації мас-медіа в соціальній роботі відображені у працях О. Вакуленко, А. Рижанової, Т. Семигіної, М. Скиби та ін. Зауважимо, що соціальні медіа як інституційний інструмент та технологію комунікації переважно досліджували як вітчизняні (Х. Гурчіані, В. Демченко, О. Зернецька, Ф. Іванов, О. Лаже, Я. Матчук, Г. Онкович, Б. Потятинник, В. Різун та ін.), так і зарубіжні фахівці соціальної комунікації (П. Бурдье, Ю. Габермас, Р. Давіс, І. Дзялошинський, М. Кастельс, М. МакЛюен, Б. Тоффлер, Ф. Уебстер та ін.).

Соціальні медіа (англ. Social media) – вид мас-медіа, ряд онлайн-технологій на принципах Веб 2.0, завдяки яким споживачі контенту через свої дописи стають його співавторами і можуть взаємодіяти, співпрацювати, спілкуватися, ділитися інформацією або брати участь у будь-якій іншій соціальній активності із усіма іншими користувачами певного сервісу [20]. Соціальні медіа в загальному значенні передбачають низку інформаційно-комунікаційних засобів та технологій, які застосовуються користувачами для отримання інформації, а також висловлення власної думки, утворюючи при цьому розгалужену мережу зв'язків з іншими користувачами або групами [18]. Соціальним медіа притаманні публічний і масовий характер, вони призначені задовольняти потреби

суспільства в цілому, а також різних соціальних груп, викликати інтерес і у значних масових аудиторій.

Про інституціоналізацію соціальних медіа свідчать їх здатність задовольняти особистісні та суспільні потреби, формувати соціальні спільноти і регулювати їх діяльність та соціальні зв'язки, а також поява правових норм і юридичної відповідальності, що регламентують як поведінку окремого користувача, так і взаємодію користувачів. Важливою умовою успішної інституціоналізації соціальних медіа є їх адаптація до специфіки соціокультурного поля, метасоціального контексту, який визначає характер соціальних взаємодій на мікро та макрорівні.

Можливості та специфіку реалізації сучасних соціальних медіа у професійній підготовці та діяльності соціальних працівників важливо розглядати із різних методологічних підходів:

- *інституційного* – налагодження комунікації та зворотного зв'язку з державними інституціями через соціальні медіа;

- *соціалізаційного* – засвоєння орієнтацій, цінностей, норм суспільства, що презентуються у соціальних медіа; відтворення системи соціальних зв'язків та набуття соціального досвіду завдяки соціальним медіа;

- *особистісного* – розвиток особистісних властивостей; формування активності та цілісності особистості посередництвом соціальних медіа;

- *індивідуального* – можливість здійснювати адресний вплив завдяки новим технологічним можливостям соціальних медіа (спеціальні комп'ютерні програми дозволяють відстежувати кожен крок користувача, аналізувати його інформаційні потреби, фіксувати місцезнаходження, вік, соціальний статус, тривалість перебування в мережі);

- *групового* – створення ком'юніті – віртуальних спільнот територіально розосереджених користувачів, яких об'єднують спільні інтереси, види діяльності й теми спілкування;

- *середовищного* – заміна реальної дійсності, в умовах якої відбувається розвиток людини, віртуальною, оскільки для

багатьох людей віртуальне середовище соціальних медіа та й інтернету, загалом, є більш комфортним для перебування;

- *структурного* – аналіз та структурування соціальної реальності та наявних об'єктивних структур, незалежних від свідомості і волі людей, здатних стимулювати дії та прагнення людей; розуміння структури соціальних медіа як оперативної моделі;

- *конструктивізму* – припущення, що дії людей, зумовлені життєвим досвідом, процесом соціалізації та набутими схильностями діяти так чи інакше, що є свого роду матрицями соціальної дії, які транслюють соціальні медіа;

- *правового* – осмислення правового поля та юридичного регулювання діяльності соціальних медіа як складової інформаційної системи існування людини;

- *соціологічного* – ступінь впливу висвітлення проблематики у соціальних медіа на управління та вирішення соціально значущих проблем;

- *лінгвістичного* – побудова нових/різних моделей мови, мовних конструктів соціальних медіа, які відображають картину світу певних соціальних груп та прошарків.

Зазначені методологічні підходи не є вичерпними. Вони дозволяють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між державними інституціями та людьми в умовах нерівномірного розподілу соціальних реалій у просторі та часі, які відображаються через соціальні медіа.

Існують різні способи класифікації соціальних медіа. У роботі Р. Девіс виділено шість *типів* соціальних медіа: спільні проекти, блоги і мікроблоги, контент-спільноти, соціальні мережі, віртуальні ігрові світи, віртуальні соціальні світи [20]. Вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що кожен зазначений тип соціальних медіа використовує не одну, а декілька технологій (дописи, поширення зображень, відеоблоги, записи на стіні, електронна пошта, безперервне спілкування, поширення музики, краудсорсинг, VoIP та багато інших); найбільше агрегують в собі комплексні соціальні платформи. Тому в більшості випадків певний ресурс неможливо віднести до однієї категорії.



За міркуваннями Я. Матчук до соціальних медіа відносять такі технології, як: інтерактивні веб-сторінки (Wikipedia, Buzzfeed); соціальні мережі (Facebook, LinkedIn); блоги (Wix, Wordpress, Tumblr, Blogger); платформи для мікроблогів (Twitter, Gab, Tout, Yammer, Mastodon); сервіси для поширення фото та відео (YouTube, Vimeo, Flickr, Snapchat та Instagram) [8].

За основним призначенням соціальні медіа *класифікують* на наступні категорії: комунікація, соціальні проекти, розваги, мультимедіа, огляди та відгуки. Здійснений науковий пошук та аналіз спеціальних джерел [1; 2; 6; 10; 14; 16] дозволив презентувати узагальнені міркування щодо класифікації соціальних медіа за призначенням (відповідно до кожної з зазначених категорій) (див. табл. 1.1).

Зауважимо, що соціальні медіа, що використовують з мобільних пристроїв, називають мобільними соціальними медіа. На відміну від медіа, що традиційно використовуються на комп'ютері, мобільні більш чутливі до часу і місця. Вони можуть бути чутливими:

- і до часу, і до місця – повідомлення чітко прив'язане до одного моменту й одного місця (наприклад, Facebook Places, Foursquare);

- тільки до місця – повідомлення прив'язане до певного місця, а інші читають його пізніше (наприклад, Yelp, Qype);

- тільки до часу – повідомлення з інших соціальних медіа переносяться в мобільні задля негайності їх поширення (наприклад, повідомлення у Twitter або статуси в Facebook);

- ні до часу, ні до місця – користувачеві не важливий момент і місце перегляду його повідомлення (наприклад, відео на YouTube або статті Вікіпедії).

Останнє десятиріччя засвідчило, що вплив соціальних медіа на людину починається із народження і продовжується усе життя. В сучасному світі соціальні медіа, як багатофункціональний соціальний інститут, взяли на себе значну частину функцій з формування свідомості людей, виховання їх поглядів, ідей, звичок тощо, тобто вони пропагують різні моделі соціальної поведінки. Зокрема,

посередницька функція соціальних медіа посилюється в період становлення громадянського суспільства, заснованого на принципах демократії і плюралізму, політичної свободи та гласності. Впроваджуючи в масову свідомість певні культурні стереотипи і цілеспрямовано формуючи певний тип особистості, соціальні медіа тим самим сприяють закріпленню і збереженню сформованої системи суспільних зв'язків.

Таблиця 1.1

**Класифікація соціальних медіа за призначенням**

<b>Категорія</b>	<b>Підкатегорія</b>	<b>Приклад</b>
<b><i>Комунікація</i></b>	<i>Блоги</i>	WordPress, Blogger, LiveJournal, Open Diary
	<i>Мікроблоги</i>	Google Buzz, Tumblr, Twitter
	<i>Події</i>	Eventful, Facebook події, Upcoming
	<i>Соціальні мережі</i>	Facebook, Twitter, Pinterest, Instagram, Google+, LinkedIn, MySpace
<b><i>Соціальні проекти</i></b>	<i>Системи контент-менеджменту</i>	WordPress, Blogspot, Joomla
	<i>Робота із документами</i>	Docs.com, Google Docs
	<i>Соціальні закладки</i>	Google Reader, links.i.ua
	<i>Соціальні новини</i>	Newsvine, NowPublic, Reddit
	<i>Вікі</i>	Вікія, Wikidot, Вікімедіа, Wikispaces, Вікіновини
<b><i>Розваги</i></b>	<i>Ігри</i>	Zynga, Armor Games, Newgrounds
	<i>Медіа платформи</i>	YouTube, MySpace, mtv.com, Vimeo
	<i>Віртуальні світи</i>	Second Life, World of Warcraft, RuneScape

<b>Мультимедіа</b>	<i>Лайвкастинг (онлайн відео)</i>	YouTube, Skype, Livestream
	<i>Музика та аудіо</i>	Pandora Radio, Last.fm, MySpace Music, ReverbNation.com, ShareTheMusic, SoundCloud
	<i>Зображення</i>	Instagram, Pinterest, Flickr, Picasa, deviantArt
	<i>Презентація</i>	Prezi, SlideShare
	<i>Відео</i>	YouTube, Vimeo, Openfilm
<b>Огляди та відгуки</b>	<i>Бізнес огляди</i>	Customer Lobby, Yelp, Inc.
	<i>Зпитання-відповіді</i>	ask.com, WikiAnswers, Yahoo! Answers
	<i>Відгуки на продукцію</i>	epinions.com, Amazon.com

*Соціально-виховна функція* полягає у тому, що через неї створюються сприятливі умови для цілеспрямованого закріплення та масового тиражування цінностей соціального – сімейного, етнічного, конфесійного, професійного, громадянського, регіонального та ін. – існування відповідних ідеалів, норм та зразків соціальної поведінки, базових соціальних рис тощо, які в систематизованому вигляді відбивають менталітет певного соціуму, суспільний настрій, впливаючи на соціальне становлення та реалізацію особистості у певному суспільстві, розвиваючи передусім громадянську соціальність всіх соціальних суб'єктів (людина, група, суспільство) [12, с. 389-390].

Соціальні медіа через інтернет виконують дві специфічні функції, які І. Тонкіх, покликаючись на міркування І. Фомічової, визначила як соціально-організаційну та соціально-креативну. З одного боку, ЗМІ беруть участь у функціонуванні реальних соціальних спільнот та інститутів: жителів країни або міста, працівників галузі або членів громадських організацій. (у цьому виявляється *соціально-організаційна функція*). З іншого боку, вони здатні створювати

середовище для формування соціальних спільнот, що існують лише завдяки комунікаціям (це *соціально-креативна функція*). На платформі соціальних мереж, форумів і блогів, інтернет-порталів та мережевих видань створюються ком'юніті – віртуальні спільноти територіально розосереджених користувачів, яких об'єднують спільні інтереси, види діяльності й теми спілкування. При цьому віртуальні спільноти можуть перетворюватись на реальні, а головним каналом комунікації та способом організації стає інтернет [15, с. 38].

*Ціннісно-регулятивна функція* реалізується в соціальних медіа так само, як і в традиційних ЗМІ, проте засобів впливу на громадську думку в мережі набагато більше. Завдяки різним формам інтерактивного зв'язку виникають нові інструменти впливу на аудиторію. Цей процес має як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, це розширює потенційні можливості та сприяє зростанню ефективності, дієвості та результативності публікацій, з іншого – призводить до зловживань маніпулятивними технологіями та формування хибних цінностей. Штучно створені сенсації, надмірна увага до цікавих, але другорядних за своєю значущістю фактів, відволікають увагу аудиторії від дійсно важливих проблем.

Оскільки інтернет-середовище одночасно є і джерелом інформації, і найбільш популярним на сьогодні каналом комунікації, як міжособистісної, так і масової, зміст *комунікативної функції* суттєво змінюється. Діалогічна модель комунікації у мережі спричинила трансформацію традиційної взаємодії «ритор – аудиторія». На відміну від преси, радіо і телебачення, які спілкувалися з аудиторією переважно у режимі монологу, інтернет відкрив нові можливості для реалізації двосторонніх зв'язків. Окрім цього, соціальні медіа усувають межі та бар'єри у процесі комунікації: завдяки відкритому характеру мережі та її доступності, спілкування стає транскордонним та не залежить від місця перебування комунікантів. Цей процес тісно пов'язаний із тенденцією глобалізації у сучасному світі.

Однією з функцій соціальних медіа сьогодні стає *розважальна функція*, яка є і одним з головних інструментів у

боротьбі за увагу аудиторії. Це відбиває і загальну тенденцію до посилення розважальності, і домінування формату інфотейнменту, і специфічні особливості розвитку інтернет-середовища, у якому стираються не лише просторові кордони, але й межі між різними галузями життєдіяльності людей.

Оскільки мережа використовується одночасно і для роботи, і для відпочинку, і для навчання, і для розваги, дистанції між цими видами занять стають умовними. Найбільшою проблемою інтернет-медіа у цьому зв'язку на сьогодні стає перетворення розважання на самоціль, коли інші, набагато більш важливі функції ЗМІ, витісняються *рекреаційною функцією*.

*Рекламну функцію* виконує переважна більшість інтернет-медіа, оскільки існування мережевого ресурсу залежить від того, наскільки він буде привабливим для рекламодавців, а це пов'язано із кількістю переглядів та активністю користувачів. На жаль, через це дуже часто рекламна функція стає домінантною і поглинає інформаційну: на сайтах багато прихованої реклами, замаскованої під новини, у результаті чого формується спотворена інформаційна картина світу.

Зауважимо, що *культурно-виховна, пізнавальна та просвітницька функції* у соціальних медіа часто ігноруються, хоча інтернет має великий потенціал як канал наукової та науково-популярної комунікації, отримання дистанційної освіти та велика джерельна база для представників будь-якої галузі діяльності.

Загалом, з одного боку, соціальні медіа реалізують функції, притаманні усім засобам масової інформації, з іншого – у мережі спостерігається стійка тенденція до перерозподілу цих функцій та зміни пріоритетів, у результаті чого традиційні функції зазнають значних трансформацій: інтегруються, модифікуються, втрачають домінуюче значення, синтезуються. Насамперед, це стосується комунікативної функції, яка у порівнянні з інформаційною стає однаково важливою. Оскільки соціальні медіа одночасно є і джерелом інформації, і найбільш популярним на сьогодні каналом комунікації, як міжособистісної, так і масової, зміст комунікативної функції суттєво змінюється.

Спільною рисою соціальних медіа та традиційних мас-медіа є здатність досягти малої або великої аудиторії; як допис у блозі, так і телепередача можуть залишитись невідомими, а можуть досягти мільйонів людей.

Відмінні риси соціальних медіа та традиційних мас-медіа:

- досягнення аудиторії – як ті, так й інші можуть виходити на глобальний рівень, але традиційні ЗМІ зазвичай використовують централізований спосіб організації, виробництва та поширення, тоді як соціальні медіа за своєю природою більш децентралізовані й розпорошені, менш ієрархічні;

- доступність – засоби виробництва ЗМІ зазвичай урядові та/або корпоративні, а засоби соціальних медіа загалом доступні для громадськості (вони або безкоштовні, або дешеві);

- можливість використання – традиційні ЗМІ зазвичай передбачають певні навички і уміння для їх виробництва, у той час як соціальними медіа, в теорії, може оперувати будь-хто;

- негайність – часова затримка між виробництвом і отримання традиційних ЗМІ користувачами може складати дні, тижні і місяці, у порівнянні з соціальними медіа, інформація у яких є доступною фактично наступної миті після публікації;

- незмінність – традиційні засоби масової інформації не можуть бути змінені вже після їх створення (газетну статтю неможливо виправити, якщо вона уже надрукована і розповсюджена), тоді як соціальні медіа можуть видозмінюватись постійно через редагування та додавання коментарів.

Здійснений науковий пошук дозволяє стверджувати: соціальні медіа мають і таку суттєву перевагу перед іншими ЗМІ, як надання аудиторії альтернатив у виборі персоналізації або анонімності. Користувач може пройти процедуру реєстрації під псевдонімом (нікнеймом), не називаючи свого справжнього прізвища. Вигадане ім'я використовують не тільки задля того, щоб приховати справжнє, а й для надання додаткової інформації про свої захоплення, інтереси та хобі, для моделювання віртуального образу «Я». Ті самі функції

виконує й аватар – фото або графічне зображення користувача. Кожен може обрати реальне фото або обрати будь-яке зображення з доступних у мережі, щоб акцентувати той чи інший аспект змодельованого іміджу.

Анонімність аудиторії соціальних мереж можна вважати одночасно і перевагою, і суттєвим недоліком. З одного боку, це надає кожному користувачу значно більше свободи у висловленні думок, ніж у випадку обов'язкової ідентифікації особистості. З іншого боку – це призводить до численних порушень морально-етичних норм: анонімний характер поведінки аудиторії призводить до крайньої нетолерантності під час спілкування у чатах і коментарях. Через це дискусії на сайтах перетворюються на взаємний обмін образами та нецензурною лексикою.

Інтернет надає можливості маскуванню своєї індивідуальності або моделювання віртуального образу особистості, проте необхідно зазначити, що більше довіри у читачів викликають реальні прізвища та справжні фотографії, особливо у тому випадку, коли персоналізація відбувається додатково за допомогою посилення на акаунти у соцмережах. Адже за нікнеймами та випадковими зображеннями з мережі можуть приховуватися боти або тролі.

Безперечною перевагою соціальних медіа є можливість відстежувати кількісні та якісні характеристики аудиторії. Використання технічних засобів, дозволяє визначати кількість переглядів та їх географію. Ці показники можуть змінюватись протягом доби та залежати від різних зовнішніх факторів. Наприклад, у період надзвичайних подій – терористичних актів, природних катаклізмів або техногенних катастроф, кількість аудиторії соціальних медіа дуже різко зростає.

Основними соціально-демографічними характеристиками аудиторії соціальних медіа називають відносно молодий вік середньостатистичного користувача (аудиторія традиційних ЗМІ є набагато старшою), відносно високі показники рівнів освіти та забезпеченості, хоча останнім часом інтернет стає все більш демократичним та доступним каналом поширення інформації та засобом комунікації, яким користуються вже

майже усі соціальні верстви. Якщо раніше переважну більшість аудиторії соціальних медіа складали користувачі у віці від 18 до 35 років, то на часі вікові межі значно розширилися, вони вже охоплюють аудиторію від підліткового до пенсійного віку.

Аудиторія соціальних медіа більш активна й мобільна у порівнянні з пресою, радіо і телебаченням. Це відбувається завдяки різноманітним сервісам інтерактивного зв'язку та численним способам залучення користувачів не лише до процесу споживання, а й вироблення і розповсюдження масової інформації. У результаті цих процесів виникла журналістика Веб 2.0, або громадянська журналістика. Однак, незважаючи на щорічне зростання кількості аудиторії соціальних медіа, телебачення і дотепер залишається найбільш масовим каналом поширення масової інформації, хоча вже спостерігається стійка тенденція до зміни цієї ситуації найближчим часом.

Транслюючи різні грані соціальної проблематики, соціальні медіа віддзеркалюють і реальний стан соціальної сфери у тому чи іншому суспільстві, і сутність її осмислення наукою, філософією, громадською думкою. При цьому й ініціатори публічного обговорення тих чи інших соціальних проблем часто використовують соціальні медіа спочатку як інформатора, а потім і як засіб впливу та формування громадської думки.

Вважаємо за необхідне зауважити, що використання соціальних медіаплатформ для комунікації у соціальних мережах охоплює велику аудиторію, дозволяє долучати користувачів до дискусії та забезпечує зворотній зв'язок з державними інституціями. Х. Гурчіані стверджувала, що в українському суспільстві назріла ціла низка проблем, пов'язаних з областю управління соціальними процесами. Вочевидь, що такі проблеми як зростання злочинності, наркоманії, забруднення оточуючого середовища можливо вирішувати й запобігати їм при лише наявності ефективної комунікації між державними інститутами і суспільством [3, с. 74].



Зазначимо також, що соціальні мережі поступово перетворилися зі платформ для спілкування в інформаційно-новинні системи. Так, наприклад, основною опцією та ключовою сторінкою в інтерфейсі мережі Facebook є стрічка новин News Feed, яку для себе конструює сам користувач. З іншого боку ця особливість має і негативні наслідки у вигляді так званих «бульбашок фільтрів», тобто явища обмеження інформаційного простору конкретного користувача в результаті персоналізованого пошуку та індивідуалізованої стрічки новин, зокрема і у мережі Facebook [18]. Такі обставини дозволяють стверджувати наступне: соціальні медіа можуть відігравати і негативну роль, а саме: зупиняти соціальний розвиток соціальних суб'єктів, деформувати його, навіть забирати життя у людини через відповідну інформацію. Соціальні медіа приховують в собі й потенційні небезпеки: надмірне захоплення віртуальною комунікацією призводить до руйнування соціальних зв'язків у реальному житті, тобто до десоціалізації, що стає причиною девіантних форм поведінки – користувачі часто втрачають відчуття реальності світу [15, с. 39].

Оскільки соціальним медіа характерна самоорганізація, то вони майже не контрольовані і не передбачувані. Результат діяльності користувача може бути невідомим навіть йому самому. Також, завдяки тому, що контент сайту створюється різними користувачами, то виникають суперечки щодо права власності як між дописувачами, так і між ними та власником сайту.

Серед головних *переваг соціальних медіа* можемо назвати:

- загальнодоступність (за умови підключення до інтернету та наявності необхідної техніки);
- відсутність процедури тиражування і територіальних обмежень у розповсюдженні;
- наявність архівів, у яких на сайтах зберігаються великі обсяги інформації;
- мультимедійний формат, що поєднує у собі усі доступні засоби знакової передачі повідомлень;

- легкість процесу редагування матеріалів, зокрема виправлення помилок, копіювання і цитування тексту;

- можливість автоматичного перекладу текстів декількома мовами, що усуває мовленнєві бар'єри;

- наявність тематичного пошуку, що автоматизує процедуру добору необхідної інформації;

- можливість доступу до великої кількості видань одночасно;

- доступність перегляду контенту з будь-яких сучасних гаджетів;

- оперативність надання інформації;

- наявність онлайн-відео трансляцій (тобто, у режимі реального часу);

- зручність і швидкість оформлення електронної підписки на розсилку новин;

- інтерактивність як новий формат двостороннього зв'язку з аудиторією, що істотно впливає на трансформацію її ролі у процесі обміну інформацією – читачі отримують можливість брати участь у процесі створення і поширення суспільно значущої масової інформації;

- гіпертекстова природа контенту, що значно розширює смислові межі повідомлень, відсилаючи до матеріалів, споріднених за темою або жанром.

Поряд із численними перевагами існують певні **недоліки соціальних медіа**, а саме:

- нерівномірний доступ до мережі інтернет у містах і селах, відносно висока вартість послуг інтернет-провайдерів;

- велика кількість повідомлень із неякісним контентом;

- незручність сприйняття тексту з екрану мобільних гаджетів;

- розсіювання уваги від надто великих обсягів інформації;

- залежність функціонування соціальних медіа від якості послуг провайдерів – насамперед, швидкості та стабільності трафіку;

- великий обсяг неоригінального контенту – матеріалів, запозичених із ЗМІ, часто без посилань та перевірки на достовірність, надмірне зловживання копіпастом (дослівним

копіюванням чужих матеріалів) і рерайтом (переписуванням тексту оригіналу із збереженням основного змісту повідомлення);

- значна кількість недостовірної, рекламної, тенденційної інформації;

- низький рівень соціальної відповідальності, через що трапляються порушення професійних загальнолюдських морально-етичних норм;

- перевага російськомовних конструктів та меседжів в українському медіасегменті;

- недостатній рівень професіоналізму модерації, через що в соціальні медіа потрапляє велика кількість флуду, флейму та інших видів «сміттевого трафіку»;

- широке використання соціальних медіа як основного інструменту в інформаційних війнах, що призводить до значного спотворення реальної інформаційної картини світу у користувачів та втрати довіри;

- вироблення у користувачів звички постійного споживання лаконічних повідомлень (новин) та одночасно втрата здібності аналізувати отриману інформацію;

- брак якісної аналітики в соціальних медіа.

Серед *недоліків соціальних медіа*, найтяжчих за наслідками як для особистості, так і для суспільства в цілому, можемо назвати: *кібербулінг та кібергрумінг*. Вважаємо за необхідне розглянути їх більш детально.

*Кібербулінг* (анг. cyberbullying) – залякування, цькування та переслідування користувачів мережі інтернет шляхом направлення адресату відповідних текстів, зображень, звукових файлів із погрозами, приниженнями та ін. [19].

Поширення кібербулінгу/онлайнбулінгу відбувається завдяки мобільним пристроям і бездротовим мережам 24 години на добу та викликано специфікою віртуальної комунікації, яка визначається анонімністю; необмеженістю у часі, коли користувач може в будь-який момент вийти з діалогу або продовжити його; мультимедійністю як доступністю різних способів комунікації (тексту, графічних зображень, фото- і відеоматеріалів); опосередкованістю як

відсутністю прямого діалогу, при якому користувачі бачать один одного і використовують невербальні засоби комунікації; неконтрольованістю, а також зниженням меж моральних і соціальних кордонів, що також викликає проблеми культури комунікації.

У процес кібербулінгу залучені дві сторони: агресор (кібербуллер) і жертва, однак нерідко до них приєднується свідок (спостерігач). Як правило, жертвою стає той, хто слабший (фізично або розумово) або відрізняється особливостями поведінки (замкнутістю, імпульсивністю), нерозвиненістю соціальних навичок («домашні» діти), наявністю, захворювання і та ін. Психологи також виявили фактори, які сприяють формуванню агресивної поведінки.

Сучасні дослідники ідентифікували основну причину найбільшої вразливості молоді до кібербулінгу. Це прагнення до переваги: тінейджерам дуже важливо отримати суспільне визнання тоді, коли у них ще не вистачає ресурсів, сил і терпіння аби ствердитися самостійно. Саме з цієї причини молодь прагне самоствердитися, підносячись за рахунок приниження інших в очах оточуючих. Іншою причиною може бути почуття власної неповноцінності, яке тягне за собою заздрість і помсту. Комплекс неповноцінності виникає як результат різних причин, таких як власні помилки і невдачі, душевні травми та ін. Кібербулінг містить всі необхідні умови для компенсації власної неповноцінності – від створення віртуального образу «Я» до самоствердження через приниження іншого.

До інших причин можна віднести розваги. Кібербулінг може початися з жарту, якщо жарт носить уїдливиий характер. Гумор є способом саморозваги, так як об'єкт сміху стає смішним, а суб'єкт вважає себе дотепним. Причинами кібербулінгу можуть також стати проблеми в сімейних стосунках, низький рівень емпатії, невміння вирішувати конфлікти, індивідуально-особистісні особливості індивіда.

Зауважимо, що науковці зазначають про існування прямої залежності між кібербулінгом і низькою успішністю учнів/студентів, труднощами з навчанням, агресивною

поведінкою, труднощами у спілкуванні з однолітками, випадками небезпечного сексу та вживанням психотропних речовин.

Наслідки кібербулінгу носять негативний травматичний характер, в силу чого даний спосіб самоствердження є шкідливим для всіх, хто в нього залучений: не тільки жертв, але і агресорів, а також тих, хто спостерігає за ситуацією, не втручаючись в неї. У жертви кібербулінгу спостерігається низка наслідків психологічного, педагогічного, фізіологічного (медичного) і соціального характеру, наприклад, депресія, самоушкодження, суїцидальні нахили, навіть самогубство. Вони призводять до стійких особистісних змін, які перешкоджають здатності молодій людині реалізувати себе в майбутньому.

Між станом жертви і негативними наслідками кібернасилля виявлено однозначно стійкий зв'язок. Психологи, педагоги, соціальні працівники висловлюють занепокоєння з приводу цього зв'язку. Однак соціальні наслідки кібернасилля не менше травматичні, так як проявляються в безлічі аспектів: шкода для жертви й агресора, шкода для суспільства в цілому. Тривале зберігання в інтернеті травмуючої інформації викликає деструктивні зміни особистості, міжособистісних стосунків і діяльності як окремої молодій людині, так і групи людей. Як правило, жертви насильства зазнають труднощів соціалізації, вирішення своїх проблем часто знаходять в девіантній поведінці. Більш того, зарубіжні дослідження підтверджують, що наслідки шкільного насильства можуть простежуватися протягом десятиліть.

*Кібергрумінг* (анг. *cybergrooming / childgrooming*) характеризує використання мережі Інтернет та соціальних мереж злочинцями для розшуку дітей, встановлення довірливих контактів з метою подальшого вступу з ними в статеві стосунки чи здійснення по відношенню до них інших дій сексуального характеру. Останнє кваліфікується як кіберзлочин. Метою зловмисників є особиста зустріч з подальшим: фізичним нападом, сексуальним насиллям, знущанням та ін. Окрім двох форм названого деструктивного

впливу в дослідженні EUKidsOnline вирізняють також інші онлайн ризики, а саме: відслідковування/використання персональних даних, отримання небажаних сексуальних коментарів, порад із причинення собі шкоди, небажані зустрічі із незнайомцями [19].

ІТ-фахівці відзначають стрімкий зріст загроз, що поширюються через соціальні медіа та інтернет, загалом, як-то:

*спам* – масова розсилка комерційної, політичної та іншої реклами (інформації) або іншого виду повідомлень (у тому числі й підроблених) особам, які не висловили бажання їх отримувати. Метою розповсюдження таких повідомлень є отримання від користувачів особистих відомостей;

*шпигунське програмне забезпечення* – це комп'ютерні програми, які збирають інформацію без відома власника комп'ютера чи мобільного пристрою;

*фішинг* – технологія інтернет-шахрайства, розроблена з метою крадіжки конфіденційної інформації. Її різновидами є поштовий фітинг та онлайн-фішинг. Фішинг іноді також може вважатися спамом;

*фармінг* – різновид шахрайства, коли оманливим шляхом користувач потрапляє на ідентичну копію відомих сайтів, особистих сторінок. Потім відбувається завантаження комп'ютера чи мобільного пристрою вірусами і шпигунським програмним забезпеченням [7].

Резюмуючи, можемо стверджувати: соціальні медіа відображають системи зв'язків і залежностей людей у макро- і мікромасштабі, умови їх життя; фіксують і розвивають інтереси як особистості, так і суспільства. Не викликає сумніву те, що вони мають потужний вплив на формування громадської думки аудиторії, її розуміння соціального життя. Вбачається доречним використовувати соціальні медіа як ресурси для: фахової підготовки фахівців соціальної сфери; здійснення професійної соціальної діяльності; реалізації форм та методів впливу на соціальне виховання молоді та групи осіб з ризикованою поведінкою; формування медіаграмотності та етичних норм клієнтів на засадах критичного мислення.

## **1.2. Методичні аспекти застосування соціальних медіа у освітньому процесі та фаховій діяльності соціальних працівників**

Аналіз фахових публікацій засвідчив, що сучасна освіта просунутого навчання 4.0 (Advanced Training 4.0) ставить студента в центрі екосистеми і надає йому можливість структурувати освітні траєкторії з урахуванням кінцевого результату. Оскільки студенти вимагають більшої мобільності й індивідуального досвіду навчання, інноваційні методи навчання, онлайн-доставка контенту, змішані моделі навчання і розумні простори стають сутністю вищої освіти.

Важливими є наступні аспекти просунутого навчання 4.0: навчання на вимогу, навчання в мережевих спільнотах, самостійне навчання в режимі «час і місце», мобільне навчання, самоорганізоване і самовідповідальне навчання, поєднання різних методів і середовищ навчання. Потреба в інноваційних технологіях і кращих можливості навчання трансформує потреби студентів, вносячи зміни в саму ідею сучасної освіти. До зростання змішаного електронного навчання привів попит на ефективні програми навчання.

Змішане навчання стає важливим методом навчання на робочому місці. Викладачі в університетах все частіше використовують його, при цьому взаємодія з бізнесом та стейкхолдерами дозволяє викладачам освоювати нові технології та застосовувати їх при навчанні студентів.

Студенти швидко впроваджують дистанційне електронне навчання, оскільки воно дозволяє їм гнучко відвідувати курси і виконувати свої завдання. З появою онлайн навчання студенти вважають за краще інтегрувати технології в свої навчальні плани. Це вимагає від викладачів в університетах регулярного оновлення своїх курсів і впровадження нових методів навчання. Необхідність гнучких механізмів навчання призвела до популярності самостійного електронного навчання. В умовах «гнучкого навчання» викладач повинен взяти на себе роль гіда і заохочувати студентів до автономії та гнучкості у рамках освітньої траєкторії. Використання навчальних і професійних веб-ресурсів у процесі самоосвіти призводить до

формування інформаційного персонально-орієнтованого освітнього середовища кожного студента.

Аналіз форм навчальної діяльності та переваг студентів спеціальності 231 Соціальна робота підтверджує, що відбувається активне впровадження у традиційний навчальний процес елементів інформального навчання. Студенти активно використовують всі доступні джерела освітньої інформації. У той же час вони набагато менш активно використовують традиційну інформаційну інфраструктуру університету, наприклад, університетську бібліотеку.

На часі існують різноманітні платформи, які можна використовувати в навчальному процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. У деяких програмних продуктах навчального призначення (таких як останні версії системи управління навчальними курсами Moodle) реалізовані багато технологій соціальних медіа. Наприклад, для багатьох систем управління навчанням існують різноманітні соціальні простори, такі як блоги, групи, сторінки учасників і дискусійні форуми. Так як практично всі платформи підтримують приблизно однаковий набір сервісів, можна стверджувати, що запропоновані підходи є універсальними, інваріантні щодо конкретної платформи. З урахуванням результатів наукового пошуку інших дослідників, які розробляли питання ролі соціальних медіа у педагогічному контексті, важливими є міркування, що можуть бути покладені в основу ідеї використання соціальних медіа в адаптивному мережевому освітньому просторі.

Соціальні медіа мають значний педагогічний потенціал, при цьому їх ефективна реалізація залежить від грамотного відпрацювання технічних питань. Значну роль відіграє швидкість доступу до необхідного контенту в рамках мережі. К. Келлі в своєму дослідженні на підставі експериментального матеріалу встановила емпіричне правило – для профілактики фрустрації і зниження мотивації студентів вкрай важливо завжди, коли це можливо, забезпечувати доступ до необхідної інформації в рамках соціальної мережі «в один клік». Вона неодноразово підкреслювала важливість посилення швидкого



доступу для забезпечення успішних взаємодій студентів один з одним і пошуку необхідної навчальної інформації [6].

Однією з основних потенційних проблем у застосуванні соціальних медіа є складність пошуку інформації. Пошук повинен бути організований, в першу чергу, за повнотекстовим запитом. Як показав досвід, інші механізми пошуку істотно менш ефективні в таких умовах. Відповідно, структура соціальних мереж повинна забезпечувати користувачів зручним, швидким і структурованим доступом до інформації, щоб реалізовані ними проекти могли впоратися зі значною кількістю згенерованої інформації. Варіанти вирішення зазначеної проблеми, пов'язані зі скороченням змісту в мережі інформації, неприйнятні, оскільки при цьому відбувається значне зниження ефективності навчальної діяльності.

Такі міркування дозволяють стверджувати: необхідні певні зміни акцентів в проєктованій соціальній мережі як структурному елементі мережевого освітнього простору. Такі компоненти, як «групи», «блог» і «моя сторінка», повинні бути основними, так як саме вони забезпечують обмін основною інформацією в процесі виконання проєктів, які передбачають групові форми роботи.

Ефективність груп як інструменту організації роботи обумовлена наступним:

дискусійні групи є оптимальними засобами організації взаємодії студентів в рамках досліджуваної теми. Однак зростання кількості груп може викликати проблеми, викликані складністю управління кількістю взаємодій студентів та пошуком контенту;

групи дозволяють здійснювати огляд інтересів того, хто навчається.

Ефективність блогів в педагогічному контексті обумовлена наступними факторами:

блоги представляють зручніший формат для публікації навчальних результатів своєї навчальної діяльності в порівнянні з форумами;

блоги являють собою ефективний інструмент підсумкового контролю діяльності того, хто навчається. При

цьому викладач може оцінювати власне перебіг роботи студента, а також інтенсивність і спрямованість соціальної взаємодії і спілкування;

коментарі в блозі зазвичай легкодоступні і, отже, більш керовані, що теж відноситься до переваг;

доступ до розділу «записи в блогах», як правило, легко організувати з розділу «моя сторінка» максимально швидко, «в один клік»;

доступ до блогів інших студентів також може бути організований максимально просто;

блоги також є чудовим інструментом індивідуалізації навчального простору [21].

Зв'язок між компонентами «групи» і «блоги» забезпечується досить традиційним чином. В основі кожної соціальної мережі знаходиться сторінка, яка належить конкретному члену спільноти, – це так звана «моя сторінка». Така сторінка містить посилання на групи, блоги, сторінки друзів в Інтернеті, домашні сторінки і та ін. Вона, що істотно з дидактичної точки зору, містить область для коментарів, в якій інші учасники (які навчаються і викладачі) можуть залишати повідомлення, фотографії та інші види контенту.

Стосовно до проблеми використання соціальних медіа як елемента мережевого освітнього простору «моя сторінка» важлива як інструмент забезпечення того, хто навчається швидкими посиланнями на своїх друзів, групи, блоги та інші матеріали, які вони створили в процесі навчальної діяльності. Також «моя сторінка» служить ключовим засобом комунікації інших суб'єктів простору.

До основної інформації, що міститься на «моїй сторінці» і може бути автоматично оброблена в рамках функціонування адаптивного мережевого освітнього простору, відносяться:

- дані, що містяться в розділі «остання активність» для цього учасника;

- посилання та інформація щодо контенту, створеного цим суб'єктом (зокрема, посилання на розділи «блоги», «обговорення», «групи», «фотографії», «фотоальбоми» і «відео»);

- параметри, доступні тільки адміністратору в рамках системи обмеження прав доступу.

Розділ «моя сторінка» містить інформацію, що демонструє активність окремого учасника. Саме вона відображає інформацію про силу спрямованості інформаційних потоків, які зв'язують окремих студентів, що навчаються навчальними предметами і викладачів.

Зауважимо також, що інформація, що міститься у відповідних розділах соціальної мережі, може автоматизовано збиратися й оброблятися. Окрім розділів, прямо пов'язаних із навчальною діяльністю, необхідна також наявність інструментів мотивації та забезпечення зворотного зв'язку. Для цього можна передбачити створення особливих груп.

Подібні групи повинні бути компактними і містити мінімально необхідний набір елементів:

- заголовок, включаючи інформацію про групу, теги і налаштування конфіденційності;

- основне текстове поле, в яке можна додавати контент;

- набір дискусійних форумів (при необхідності);

- стіну коментарів, де будь-який бажаючий може залишити повідомлення.

Така модель використання соціальних медіа в мережевому освітньому просторі сприяє реалізації властивості простору, який називають «інтермодальним» (мається на увазі, в першу чергу, надання студенту можливості залучення в різноманітні форми діяльності як специфічної – навчальної, так і ширше – соціальної). При цьому навчальні проекти, виконання яких ініційовано викладачами, не будуть єдиним домінуючим видом навчальної діяльності. Індивідуалізація навчального простору (за рахунок таких інструментів, зокрема, як «моя сторінка», «блог», «група») надасть можливість творчого самовираження у навчальній діяльності. Студенти, що навчаються отримають інструменти персоналізованого зворотного зв'язку (від однокласників та викладачів), можливості створення своїх власних груп і дискусійних форумів для обміну знаннями і створення нових знань, заснованих на їх користь. Вони також

отримують інструмент знайомства з фахівцями із різних предметних областей, що відносяться до різних вікових груп, а також із представниками інших навчальних закладів.

Вважаємо за необхідне зауважити, що використання соціальних медіа в мережевому адаптивному освітньому просторі дозволяє досягти й непрямого ефекту. Йдеться про вплив на тих, хто не бере безпосередньої участі в навчальному процесі. В силу інтерактивного та відкритого характеру соціальних мереж студенти служитимуть моделями соціальної поведінки для своїх однолітків, що сприяє збільшенню числа суб'єктів освітнього простору. Однолітки, які відчують на собі такий вплив, фактично опиняються в умовах інформальної освіти.

Загалом, розвиток персональних цифрових пристроїв і технологій потокової передачі даних призводить до змін в житті сучасного суспільства. Тенденція застосування мобільних технологій в освітньому процесі сьогодні вже не викликає подиву, як це було кілька років тому. Практично у кожного студента вишу є свій мобільний пристрій з доступом до мережі інтернет. Тим самим з'являються нові можливості для спілкування й обміну різною інформацією між викладачами та студентами із застосуванням мобільних додатків і он-лайн-сервісів. Однією з таких можливостей є застосування технології потокової передачі даних, яка дозволяє практично в реальному часі передавати та відтворювати аудіовізуальну інформацію від одного користувача іншим.

Зауважимо, що хоча сам принцип взаємодії між викладачем та студентом, коли відбувається майже миттєвий обмін інформацією (наприклад під час організації змішаного навчання – Blended Learning), на сьогодні не є новим, проте в науковій літературі (вітчизняній та закордонній) недостатньо висвітлені сценарії використання саме технології потокової передачі даних в освітньому процесі більш предметно.

На часі, Четверта індустріальна революція, обумовлює заміну глобалізаційних процесів процесами глокалізації (за принципом «Думай глобально – дій локально») [10], стрімким

розвитком та активним проникненням у життя технологій інтернет речей, смарт-об'єктів, смарт-приладів, технологій потокової передачі даних стають доступними майже всім користувачам інтернету.

Аналізу загальних аспектів організації та проведення потокової передачі даних, узагальненню технічних характеристик, які необхідно забезпечити для якісної потокової передачі даних, порівняльному аналізу програмних засобів, які можуть бути використані в освітньому процесі, присвячені роботи Е. Амірханова/В. Кравченко, Д. Дені/Д. Вахідін [1; 21].

Вважаємо за необхідне більш детально розглянути тенденції активного використання технології потокової передачі даних. У 2010 році Міжнародний медіа консорціум (New Media Consortium) оприлюднив результати досліджень та визначив наступні тенденції розвитку ІКТ, які впливають на систему освіти: мобільні технології, відкритий контент, електронні книги, доповнена реальність, сенсорні інтерфейси, візуалізація даних, великих обсяг даних [25].

У 2015 році Ericsson ConsumerLab презентувала результати дослідження, які визначили наступні тенденції, що, на думку науковців, стануть впливовими на розвиток системи освіти у 2015 році [22]. Дослідники Ericsson ConsumerLab вважали, що майбутнє полягає у поширенні використання потокової передачі даних, а саме відео. Дослідники звертали увагу, що тенденція переходу на потокову передачу даних медіа-контенту майже не відрізняється у різних країнах. Користувачі все частіше віддають перевагу послугам за запитом, які прості у використанні та працюють на різних пристроях та платформах. 2015 рік, за міркуваннями дослідників Ericsson ConsumerLab, став переломним – люди почали частіше дивитися потокові сервіси замість традиційного телебачення. У 2014 році потокове відео вже майже зрівнялася за популярністю з традиційним телебаченням: 75% респондентів дивилися потокове відео кілька разів на тиждень, а 77% – традиційне телебачення [22]. Загалом, сучасні науковці констатують факт появи технології

потокової передачі даних як сталого тренду саме з 2015 року, хоча, не викликає сумніву те, що сама технологія потокової передачі даних виникла раніше.

Передача поточкових даних (streaming) – спосіб передачі даних малими порціями (пакетами), коли кожен отриманий пакет може бути відтворений без очікування завершення передачі всього файлу. Під час потокової передачі даних передані файли стискаються, пакуються та послідовно передаються користувачеві. Розмір самого такого пакету залежить від каналу зв'язку та пропускної його спроможності. Отримавши достатню кількість пакетів в буфер, програма-клієнт розпочинає їх відтворення і одночасно продовжує отримувати інші пакети та послідовно відтворювати їх. Основною перевагою такого методу передачі даних є майже миттєве їх відтворення іншими користувачами без потреби завантаження самого файлу. Сам файл не зберігається на стороні користувача та не може бути тиражованим, що дозволяє різноманітним web-ресурсам для боротьби за власні авторські права дозволяти тільки переглядати або прослуховувати власні файли у потоковому режимі [22].

Поява технології мобільного зв'язку 3G та 4G дозволила ще більш активно використовувати потокову передачу даних ще більшій кількості користувачів інтернету. «Слабким місцем» потокової передачі даних є швидкість передачі даних. Для забезпечення безперебійного «відкриття» (відтворення) пакетів файлу потрібна доволі висока швидкість передачі даних. 4G (4th Generation) – стандарт четвертого покоління мобільного зв'язку, при якому швидкість передачі даних перевищує показник 3G в 200-500 разів. Саме тому, поява та використання 4G дозволяє активно використовувати потокову передачу даних. Так, 65% жителів України – користувачів Київстар, 63,8% жителів України – користувачів lifecell та 57% жителів України – користувачів «Vodafone в Україні» станом на грудень 2019 року вже мали доступ до 4G [9], що свідчить про потенційні перспективи активного використання потокової передачі даних серед користувачів Інтернет в Україні.

Зростання інтересу до потокового відео частково пов'язане з поширенням ОТТ сервісів (Over-The-Top Content) [11] і зростанням переглядів контенту таких сервісів, як YouTube. В Україні, за даними Ericsson ConsumerLab, майже всі власники смартфонів (близько 90%) використовують їх для доступу до ОТТ-сервісів [22].

Хоча 5G все ще знаходиться на стадії впровадження, технологія вже проявила себе. Аналітики прогнозують великий стрибок у розвитку 5G до кінця 2020 року. Рекламodawці та видавці повинні звернути увагу на ті можливості, які відкриються перед ними, – нові формати потокової передачі даних, більш високий дозвіл, більш якісні звукові та інтерактивні ефекти.

У травні 2019 року Ericsson ConsumerLab прогнозував великий стрибок у розвитку технології мобільного зв'язку 5G до грудня 2020 року, що призведе не тільки до появи нових форматів потокової передачі даних та більш якісних звукових та відео ефектів, а й суттєвому впливу на рекламну, видавничу та освітні галузі [17].

Прикладами використання потокової передачі даних є:

- *YouTube* (популярний відеохостинг <https://www.youtube.com>);

- *SoundCloud* (онлайн-платформа та веб-сайт для розповсюдження оцифрованої звукової інформації <https://soundcloud.com>);

- *Dailymotion* (французький відеохостинг <https://www.dailymotion.com>);

- *Vimeo* (сервіс, що надає послуги в збереженні та трансляції відеоматеріалів в мережі Інтернет за допомогою протоколу HTTPS <https://vimeo.com>);

- *Deezer* (вебсайт для прослуховування музики в потоковому форматі, що дозволяє користувачам слухати на різних пристроях онлайн чи офлайн записи найбільших лейблів <https://www.deezer.com>);

- *Spotify* (інтернет-сервіс потокового аудіо, що дозволяє легально й безплатно прослуховувати музичні композиції; надає послуги легального онлайн-стрімінгу аудіозаписів

основних світових і незалежних лейблів, включаючи BBC, Sony, EMI, Warner Music Group та Universal (<https://www.spotify.com>);

- *Facebook* (найбільша в світі соціальна мережа <https://www.facebook.com>).

Мобільні додатки:

- *WeChat* (мобільна платформа для обміну текстовими та голосовими повідомленнями, розроблена компанією Tencent <https://www.wechat.com>);

- *WhatsApp* (дозволяє пересилати текстові повідомлення, зображення, відео та аудіо <https://www.whatsapp.com>);

- *Periscope* (додаток для Android, iOS та tvOS, що призначений для трансляції потокового відео в реальному часі <https://www.pscp.tv>);

- *Telegram* (месенджер, програмне забезпечення для смартфонів, планшетів та ПК, яке дозволяє обмінюватися текстовими повідомленнями та різноманітними файлами, зокрема графічними файлами та відеофайлами, а також безкоштовно телефонувати іншим користувачам програми <https://telegram.org>) надають змогу користувачам обмінюватися потоковими даними у реальному часі.

Постійний стрімкий розвиток цифрових пристроїв та технологій потокової передачі даних призводить до певних змін в діяльності користувача інтернет-ресурсів [6, с. 66]. Web-сторінки та браузері втрачають свою важливість у порівнянні потоковим даним у соціальних мережах. Користувачі хочуть [6, с. 67] отримувати та отримують фото, відео та музику у реальному часі, а не переглядати давніші публікації. Користувачі підписуються на потокові канали у YouTube та RSS-стрічки блогерів аби отримувати актуально відео та новини «станом на тут і зараз». Теги змінюють посилання [6, с. 67]. Користувачі не збирають посилання аби потім знаходити потрібну інформацію. Користувачі все частіше використовують теги аби знаходити актуальну інформацію «станом на тут і зараз». Деякі платформи працюють виключно у теперішньому часі (потоковому форматі) – SnapChat, WeChat, WhatsApp, Telegram та ін.



Активне використання потокових даних неминуче призводить і до змін сценарію використання соціальних медіа та інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Сучасні дослідники зауважують на перехід від статичного використання електронних освітніх ресурсів до їх потокового використання. Ніколас Кар стверджує, що більшість створених електронних освітніх ресурсів до 2018 року є статичними. Під «статичністю» він розуміє статичність кожного об'єкта електронного освітнього ресурсу та його завершеність – продукт є готовим до використання і не підлягає змін та/або вдосконалень користувачами [24].

На часі, можемо констатувати наявність тенденції поступового відходу від статичних створених електронних освітніх ресурсів до мінливих або інтерактивних [6, с. 80] електронних освітніх ресурсів. Web-сторінки таких електронних освітніх ресурсів є гнучкими. Вони є адаптованими до різних пристроїв користувача з різними операційними системами. Контент такого ресурсу може бути персоналізованим під користувача в залежності від рівня його знань або практичних навичок. Окрім того передбачається коригування, покращення та редагування контенту такого освітнього ресурсу.

Загалом, окреслені вище можливості потокової передачі даних та постійний розвиток та вдосконалення портативних цифрових пристроїв користувачів (планшети, смартфони), доступність стандарту передачі даних 4G неминуче призводять до виникнення нових сценаріїв використання соціальних медіа та сучасних ІКТ в освітньому процесі. З'являються нові можливості використання потокової передачі даних, яка дозволяє майже у реальному часі передавати аудіовізуальну інформацію від одного користувача іншому. Більше того, подібні сценарії вже мають практичний досвід використання у вищій школі – Blended Learning (змішане навчання) та використання онлайн трансляції (streaming) викладачем та/або студентом для всіх користувачів за допомогою відеохостингу або соціальних мереж.

Аналізуючи доступний в мережі інтернет практичний досвід саме в Україні, можемо виокремити наступні онлайн

сервіси та мобільні додатки, які можуть бути корисними для потокової передачі даних у процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників у найближчі роки:

- YouTube, Facebook для проведення онлайн трансляцій (streaming);

- Open Broadcaster Software (OBS), Padlet, Skype for Business – для запису та онлайн трансляції екрану комп'ютера;

- Nearpod, PowerPoint online та OneNote online (Office 365) – онлайн трансляції презентацій зі свого комп'ютера;

- Classroom, Teams (Office 365) – для адміністрування навчальним процесом, публікацією завдань та перевірки їх виконання студентами.

Вважаємо за необхідне більш детально розглянути сценарії використання потокової передачі даних за допомогою Nearpod (платформа є умовно безкоштовною), що може бути успішно реалізована у процесі професійної підготовки соціальних працівників. Окреслимо можливості та переваги платформи в межах безкоштовного пакету використання:

- кількість учасників одночасного застосування – до 40;

- користувачі можуть завантажувати та/або створювати презентації обсягом до 20 Мб;

- загальний обсяг збережених презентацій на одному обліковому записі не має перевищувати 50 Мб;

- безкоштовний доступ до понад сотні різноманітних уроків, які досить легко відфільтрувати за тегами (навчальними дисциплінами);

- можливість перетворювати PowerPoint у Google слайди;

- можливість організації та проведення формувального оцінювання учасників;

- налаштування гейміфікації оцінювання прогресу учасників;

- інтеграція із Google Classroom;

- викладач має можливість ставити запитання учасникам в будь-який момент онлайн трансляції та отримувати відповіді учасників в текстовому форматі;

- під час онлайн трансляції викладач має можливість відправити собі на електронну пошту результати поточного стану онлайн трансляції із виокремленням відповідей учасників на запитання.

Розробниками враховано можливість переходу на платне використання платформи та два додаткових платних пакета – «Золотий» (10 доларів на місяць) і «Платинум» (20 доларів на місяць). Платні пакети передбачають більш ширшу лінійку можливостей використання. Так пакет «Золотий» дозволяє збільшити кількість учасників класу до 50 (пакет «Платинум» дозволяє одночасно приєднати до 75 учасників); місце для зберігання до 3 Гб (в пакеті «Платинум» – до 5 Гб); розмір одного уроку-презентації не більше 40 МБ (пакет «Платинум» – не більше 50 Мб); індивідуальні звіти кожного студента; персоналізація траєкторії навчання; можливість завантаження власного відео та імпорт власних веб-сторінок; легка інтеграція із YouTube.

Прикладом реалізації соціальних медіа у професійній підготовці соціальних працівників може бути безкоштовний пакет «Срібний» платформи Nearpod. Пропонуємо розглянути технологію потокової передачі даних (із використанням платформи Nearpod) більш детально.

Насамперед зауважимо, що для якісного перебігу навчального процесу всі його учасники мають мати власний портативний пристрій (смартфон) та бути впевненими його користувачами, а також: мати облікові записи у Facebook (чи інших соціальних мережах), знати та використовувати загальні правила пошуку інформації у пошуковій системі Google; вміти користуватися голосовим пошуком та ін.

Реєструватися на платформі можна користуючись власною або робочою електронною скринькою, вже створеним обліковим записом Google чи Office 365. Враховуючи, що викладачі використовують переважно декілька різноманітних електронних освітніх ресурсів – реєстрація за допомогою корпоративного облікового запису значно спрощує сам процес реєстрації та відпадає потреба у запам'ятовуванні логінів і паролів для окремих електронних освітніх ресурсів.

Після реєстрації користувач потрапляє до робочої панелі Nearpod. Передбачається використання наступних сценаріїв використання:

- «*Моя бібліотека*» («*My Library*»). Можливість запуску уроків, презентацій, які користувач вже створив або обрав із переліку доступних курсів із бібліотеки. Доступні курси є платними та безкоштовними;

- «*Звіти*» («*Reports*») – викладач має можливість переглянути узагальнені результати діяльності студентів по кожному створеному уроку;

- «*Ресурси*» («*Theater Resources*») – база знань для викладача. Тут знаходиться календар проведення вебінарів для викладачів; відео інструкції та відеопоради по створенню якісного електронного освітнього продукту; різноманітні шаблони;

- «*Створити власний урок*» («*Create*»). Для створення власного уроку потрібно натиснути кнопку «Create», яка знаходиться у верхньому правому куті екрану. При її натисканні користувач із випадаючого меню може обрати можливість створення (експорту) уроку із Google Slides або створити безпосередньо у Nearpod. Радимо експортувати презентації з Google Slides і не використовувати PowerPoint, бо останній формат презентацій значно обтяжливий за обсягом пам'яті аніж Google Slides.

Якщо користувач обирає можливість самостійного створення уроку в Nearpod, то платформа пропонує наступні можливості:

- додати вже розроблений контент у форматі Word, PDF, PNG, PowerPoint. Зазначимо про можливість завантаження не тільки із пам'яті власного пристрою, але й з різних хмарних сховищ: Google Disk, Dropbox, OneDrive та ін.;

- використати готові ресурси, які вже опубліковані в мережі інтернет;

- додати інтерактивну діяльність або інтерактивні завдання. Прикладом може бути тестове завдання на відповідність, тестове завдання та вибір однієї або декількох правильних відповідей, тестове завдання на введення текстової

відповіді. Також передбачено можливість колективної діяльності учасників за допомогою спільних дошок, на яких є можливість розміщення коротких текстових повідомлень, посилань та зображень.

Зауважимо, що можливості використання уже готових освітніх ресурсів доволі різноманітні – це не тільки вибір готових зображень, тестових завдань, новин відомих міжнародних засобів масової інформації, а й використання готових зображень з бібліотеки 3D зображень та симуляторів.

3D зображення візуалізують об'єкти, сприяють їх сприйняттю, запам'ятовуванню та мотивують до практичного використання.

Щодо використання симуляцій, які пропонує платформа, то у контексті окресленої проблеми реалізації соціальних медіа у професійній підготовці соціальних працівників, краще використовувати ті симуляції, які пов'язані із повсякденним життям людини.

Після завантаження та/або створення презентацію необхідно зберегти. Для початку потокової передачі даних (онлайн трансляції) необхідно обрати презентацію із списку в розділі «Моя бібліотека» та розпочати трансляцію, натиснувши «Онлайн трансляція» (Live Lesson). Система автоматично генерує код, за яким учасники (студенти) мають приєднатися до уроку. Для учасників можливий сценарій приєднання без створення окремого облікового запису або реєстрації на платформі, що є дуже цінною перевагою даної платформи у навчанні дорослих людей. Проте необхідно пам'ятати, що під час кожного запуску онлайн трансляції код генерується заново.

Передбачена можливість відправки посилання для доступу до уроку на електронну пошту собі, як викладачу та учасникам уроку, як студентам. Є можливість поширити створений урок у соціальних мережах, поділитися посиланням із друзями та колегами, вставити урок на власний сайт або Google Classroom чи Microsoft Teams (Office 365).

Найбільш затребуваним для студентів є сценарій інтеграції створеного уроку в Nearpod на платформу дистанційного

навчання Moodle – для них цей сценарій значно зручніший ніж використання Google Classroom чи Microsoft Teams (Office 365). Останні передбачають додаткову реєстрацію, одночасне використання кількох відкритих електронних освітніх ресурсів. Незручна навігація для користувача у Google Classroom чи Microsoft Teams (Office 365) також ускладнюють користування Nearpod у зазначених платформах.

Для онлайн трансляції викладачу потрібно перемикаєти слайди та, за бажанням, створювати запитання та приймати відповіді від учасників. По завершенню онлайн трансляції в розділі «Звіти» можна переглянути результати діяльності учасників. Одночасно, по завершенню уроку, відповідний звіт автоматично генерується та надсилається на електронну скриньку викладачу.

Аналіз вітчизняного практичного досвіду використання платформи Nearpod за дистанційною формою навчання, дозволяє зробити припущення, що технологія потокової передачі даних є потенціально важливим ресурсом, що буде затребуваним у найближчі роки. Технологія потокової передачі даних може бути застосована як при традиційній лекційній формі навчання, так і під час змішаного навчання та інших форм організації навчального процесу. Останнє обумовлено простою використанням для викладача, доступністю платформи (безкоштовні пакети використання програмного продукту), широкий вибір онлайн сервісів. Окрім того, від користувачів не вимагається додаткова реєстрація, що значно приваблює студентів до його використання. Зручний та зрозумілий інтерфейс для користувача, можливість повернутися та повторно переглянути матеріал, що транслювався онлайн – це додаткові переваги його використання.

Зауважимо, що фахівці не рекомендують застосовувати потокову технологію передачі даних під час навчання студентів, які не підтвердили свій достатній рівень користувача ресурсів інтернету, не мають власного портативного пристрою (смартфона) та не є впевненими його користувачами. Доречним є до початку впровадження

технології потокової передачі даних в навчанні забезпечення виконання наступних умов:

- наявність власного портативного пристрою (смартфон) в учасників;

- підтверджена здатність впевненого користувача власного смартфона;

- підтверджена здатність впевненого користувача ресурсів інтернету;

- обов'язкова попередня підготовка викладача щодо оволодіння навичками роботи з технологією потокової передачі посередництвом соціальних медіа.

Загалом, можемо резюмувати: з долученням соціальних медіа до професійної підготовки соціальних працівників, останні отримують доступ до соціальної інформації різних країн, що сприяє формуванню правових, соціальних норм та цінностей, підвищенню загальнокультурного рівня різних соціальних груп, соціальній адаптації особистості до нових умов інформаційного суспільства.

Здійснений науковий пошук дозволяє стверджувати про необхідність використання соціальних медіа у практиці соціальної роботи як сучасного та доцільного інструменту, який дозволяє:

- 1) проводити профілактичну роботу серед населення;

- 2) надавати дистанційні консультаційні послуги тим, кому незручно в силу різних причин, зокрема, фізичних обмежень, далеких відстаней, потрапити на особисту зустріч до соціального працівника;

- 3) проводити тренінги, вебінари та інші навчальні заходи;

- 4) здійснювати дослідження (онлайн опитування клієнтів, представників цільових груп, нарративні дослідження та ін.);

- 5) реалізовувати програми адвокації, захисту прав конкретних людей або цільових груп [13].

Для прикладу:

- використання соціальних проєктів як готових відео-кейсів, які представлені в YouTube, Vimeo, за умови неможливості постійно перебувати у соціальних службах майбутнім соціальним працівникам, дозволяє детально

розглядати процес та умови ведення випадку як базового способу надання індивідуальних соціальних послуг громадянам;

- інтерактивні веб-сторінки (Wikipedia, BuzzFeed) дозволяють здійснювати швидкий пошук інформації, необхідної для професійної підготовки та діяльності соціальних працівників, за умови недоступності до паперових носіїв;

- за умови використання соціальних мереж (Facebook, LinkedIn), блогів (Wix, Wordpress, Tumblr, Blogger), платформи для мікроблогів (Twitter, Gab, Tout, Yammer, Mastodon) соціальні працівники можуть оприлюднювати необхідну інформацію для клієнтів; надавати необхідні коментарі та консультації; здійснювати профілактичну та організовувати волонтерську роботу за рахунок соціальної реклами та репостів; проводити моніторинги з різних питань та проблем.

На платформі соціальних медіа, форумів і блогів, інтернет-порталів та мережових видань створюються ком'юніті. При цьому віртуальні спільноти можуть перетворюватись на реальні: наприклад, учасники благодійних акцій у соціальних медіа часто проводять волонтерські заходи у реальному житті, а головним каналом комунікації та способом організації стають соціальні медіа.

За результатами соціологічного дослідження «Цифрова грамотність населення України», проведеного у 2019 році MLS group на замовлення міністерства цифрової трансформації України [4], 86,5% опитаних мешканців України користуються інтернетом вдома; 64,5% користувачів віком 60-70 років використовують власний смартфон для виходу в мережу інтернет вдома. 47,8% опитаних 60-70 річних користувачів бажають навчатись цифровим навичкам; 71,3% бажають це зробити з метою вирішення власних проблем за допомогою Інтернет ресурсів (пошук потрібної інформації, сплата за послуги та товари, розваги та ін.). При цьому онлайн навчання обирають 24,3% опитаних 60-70 річних користувачів, 27,5% – обирають навчання оф-лайн у спеціалізованих освітніх хабах, 25,9% готові поєднати навчання онлайн та офлайн.



За таких обставин, можемо констатувати збільшення кількості дорослих користувачів портативних пристроїв для виходу в мережу інтернет, збільшення інтересу дорослих користувачів інтернету до власного навчання за допомогою інтернет-ресурсів, у тому числі й з використання режиму «онлайн», який забезпечується технологією потокової передачі даних. Тож соціальні працівники можуть успішно використовувати технологію потокової передачі даних для освіти – навчання, перенавчання, профорієнтація дорослого населення України. Вищезазначене, у свою чергу, дасть можливість не тільки змінювати ситуацію щодо зайнятості дорослого населення, а й сприяти педагогізації та загальній освітченості українців.

### **Висновки**

За результатами здійсненого наукового пошуку можемо резюмувати наступне: соціальні медіа, на часі, обумовлюють низку дискусійних питань, зокрема: їх вплив на формування ціннісних орієнтирів сучасної людини (негативні та позитивні аспекти). Серед *позитивних аспектів* – педагогізація суспільства та мінімалізація чинників та факторів потрапляння у ситуації ризику (через спецпроекти, статті, сюжети в новинах та ін., які транслюються за допомогою соціальних медіа). Людина, яка раніше не зіткнулася з проблемою, завдяки можливостям сучасних медіа знайомиться з її найрізноманітнішими проявами, складає певну уяву і формує відповідне ставлення до зазначеної проблеми. *Негативні* – роль соціальних медіа як маніпулятивних чинників у мотивації дій людини; відсутність сформованого критичного мислення у людей щодо інформації, яка поширюється завдяки соціальним медіа; нав'язування стереотипів «красивого життя»; безвідповідального ставлення до свого життя та життя оточуючих; практичне пропагування готових алгоритмів діяльності злочинних угруповань щодо громадян; соціальні медіа не сприяють розумінню відповідальності за злочин, а лише констатують його наявність. Урахування таких обставин дозволяє за допомогою сучасних медіа у професійній

підготовці та діяльності соціальних працівників формувати особистісне ставлення та відношення клієнтів соціальних закладів до проблем, відповідні фахові компетентності, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

Практика використання потокових даних обумовлює зміни у використанні соціальних медіа у професійній підготовці та діяльності соціальних працівників та мережевому освітньому просторі загалом.

Пріоритетними напрямками подальших наукових пошуків вважаємо визначення і розробку методик упровадження технологій соціальних медіа, як допоміжного ресурсу у професійну підготовку та діяльність соціальних працівників для забезпечення послуг різним групам клієнтів. Перспективу вбачаємо в дослідженні впливу на якість знань під час використання технології потокової передачі у звичайній лекційній формі навчання, змішаному навчанні або дистанційному та аналіз її ефективності у різних вікових категоріях.

### **Список використаних джерел**

1. Амірханов Е. Д., Кравченко В. І. «Аналіз технологій передачі даних, що використовуються для розробки студії телемовлення в Інтернеті». Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд». 2016. № 4(25). С. 12–18.

2. Базелюк В. Г. та ін. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози. Ніжин: ПП Лисенко М. М. 2017. 160 с.

3. Гурчіані Х. Д. Особливості висвітлення соціальної проблематики сучасним українським ТБ у контексті глобальних світових тенденцій: дис. ... канд. наук із соціальних комунікацій: 27.00.24 / Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2016. 191 с.

4. Дослідження – цифрова грамотність населення. URL: <https://osvita.diia.gov.ua/> (дата звернення 20.02.2020).

5. Каверіна А. С. Ключові тенденції в українському медіапросторі. *Молодий вчений*. Науковий журнал. 2015. № 10 (25). С. 200–204.

6. Кевін Келлі. Невідворотне. 12 технологій, що формують наше майбутнє. К.: Наш формат, 2018. 136 с.

7. Кочарян А. Б. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі: навчально-методичний посібник. К.: 2011. 100 с.

8. Матчук Я. Соціальні медіа як комунікаційна платформа європейського парламенту. URL: [http://journals.iir.kiev.ua/index.php/pol\\_n/article/view/3338/3016](http://journals.iir.kiev.ua/index.php/pol_n/article/view/3338/3016) (дата звернення 10.02.2020).

9. Мобільність четвертого покоління: як «Київстар», «Vodafone Україна» і lifecell просувають 4G. URL: <https://mind.ua/publications/20197094-mobilnist-chetvertogo-pokolinnya-yak-kiyvstar-vodafone-ukrayina-i-lifecell-prosuvauyut-4g> (дата звернення 20.02.2020).

10. Олійник О. М. «Концептуалізація глокалізації: методологічні аспекти». *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2009. № 38. URL: [http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK\\_38\\_4.pdf](http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_4.pdf) (дата звернення 19.10.2019).

11. OTT. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/OTT> (дата звернення 19.02.2020).

12. Рижанова А. О. Засоби масової інформації. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

13. Семигіна Т. Он-лайн технології у практичній соціальній роботі. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13401/119-121.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 11.02.2020).

14. Тихонова О. В. Конвеєрно-модульний метод інтеграції мультимедійних потоків з контролем затримок в пакетних телекомунікаційних мережах. URL: <https://onat.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F-2.pdf> (дата звернення 04.02.2020).

15. Тонкіх І. Ю. Інтернет-журналістика. Жанри в інтернеті: навчальний посібник. Запоріжжя: ЗНТУ, 2017. 130 с.

16. Федоренко С. А. Університети «третього віку» як складова безперервної освіти: зарубіжний досвід. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Вип. 1. 2014. С. 133–138.

17. 5G consumer potential An Ericsson Consumer & IndustryLab Insight Report May 2019 Busting the myths around the value of 5G for consumers. URL: <https://www.ericsson.com/498f26/assets/local/reports-papers/consumerlab/reports/2019/5g-consumer-potential-report.pdf> (дата звернення 20.02.2020).

18. Bozdag E. Bias in algorithmic filtering and personalization. *Ethics and Information Technology*. 2013. № 15. P. 209–227.

19. СЕОР. Центр боротьби з експлуатацією та захисту дітей в Інтернет мережі (Великобританія). URL: <http://ceor.police.uk/> (дата звернення 19.02.2020).

20. Davis R. Social Media in Election Campaigning. EPRS Briefing. 2015. P. 8.

21. Deni D., Wahyudin D. «Smart Digital for Mobile Communication Through TVUPI Streaming for Higher Education». 2019. P. 30–46. URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/10286/5674> (дата звернення 11.02.2020).

22. Ericsson ConsumerLab. URL: <https://www.ericsson.com/en/reports-and-papers/consumerlab/reports> (дата звернення 12.02.2020).

23. Maor W., Bouhnik D. «Usage Habits in Music Streaming Applications and Their Influence on Privacy Related Issues [Research in Progress]». *InSITE 2019: Informing Science+ IT Education Conferences: Jerusalem*. 2019. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Online-Information-Privacy%3A-Measuring-the-Trade-Off-Hann-Hui/25af00b01e4edfbc1576e6bc915f084e1c8aa166> (дата звернення 17.02.2020).

24. Nicholas Carr. *Words in Stone and on the Wind*. Rough Type, 2012. 160 p.

25. The 2010 Horizon Report//New Media Consortium. 2010. URL: <https://library.educause.edu/resources/2010/1/2010-horizon-report> (дата звернення 17.02.2020).

## РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА АГРЕСИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯВИЩЕ СУЧАСНОСТІ

*Ольга Замашкіна*

*У розділі зроблено спробу проаналізувати теоретичні підходи до осмислення терміну «агресія» та його супутніх термінів (агресивність, агресивні дії, агресивна поведінка, агресивні реакції); витоків людської агресивності: її сутності, що розкривається в рамках інстинктивістського, біологічного, фрустраційного, когнітивного, соціального підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії. Визначено мету, чинники виникнення (біологічні і соціальні витoki походження), класифікація агресивної поведінки з виділенням її різноманітних форм. Висвітлено соціально-психологічний портрет та характерологічні особливості різних груп дітей та підлітків, схильних до агресивної поведінки, чинники виникнення підліткової агресії (індивідуальний, психолого-педагогічний, соціально-психологічний, особистісний, соціальний); типологію підлітків, схильних до агресії та представлено класифікацію видів агресії особистості.*

### **2.1. Теоретичні підходи до осмислення терміну «агресія»**

Проблема агресії особи була і є на протязі всієї історії культури і наукової думки людства однією з найбільш актуальних. Актуальність визначається, насамперед, значимістю деструктивних наслідків для суспільства і людини кожного акту агресії, його руйнівною силою. Тому й не випадково, що перші спроби проаналізувати це явище, зрозуміти його причини здійснювалися ще в донауковий період – у сфері релігії. Різноманітні форми людської поведінки, що трактуються з точки зору сучасної науки і відносяться до феномену агресії, відзначалися і піддавалися науковому аналізу ще першими мислителями давнини – Аристотелем, Платоном, Сократом, Заратуштром та їх послідовниками. У більш пізні століття практично всі

мислителі в більшій чи меншій мірі торкалися проблеми насильства, ворожості, зла, агресії.

Наприкінці ХХ століття актуальність наукового дослідження агресії набула особливої значущості у зв'язку з тими видами перетворень, що відбуваються в більшості держав світу – соціально-політичними, соціально-економічними та спричиняють всілякі конкретні форми прояву агресії. Соціальні перетворення, що почалися у 80-90-і роки ХХ століття, потягнули за собою руйнівні наслідки у всіх сферах життя суспільства і особистого життя кожного з громадян, підняли проблему агресії на рівень проблеми виживання країни.

Агресія як феномен і як проблема соціуму завжди привертала до себе увагу суспільства. Агресія є невід'ємною частиною життя особистості та суспільства. Необхідно зазначити, що задовго до ХІХ століття агресивною вважали будь-яку активну поведінку, як доброзичливу, так і ворожу. Термін «агресія» означає «нападати». З часом значення цього терміну зазнало змін. Агресією почали називати ворожу поведінку щодо оточуючих людей.

На сучасному етапі розвитку людства кризові соціальні процеси, які притаманні українському суспільству сьогодні, здійснюють негативний вплив на психологію людей, породжують напруженість та тривожність, насильство, жорстокість, озлобленість. Тяжке економічне становище країни викликає у нашому суспільстві серйозні труднощі та внутрішні конфлікти, спричиняє значне збільшення рівня різноманітності та розповсюдженості форм аморальних проступків, злочинності, інших видів поведінки, які не відповідають нормі.

На початку ХХ століття з'явилося поняття «стрес», яке у подальшому стало одним із самих розповсюджених слів нашої планети. За переконаннями Г. Сельє, стрес необхідно пов'язувати із внутрішньою напругою, що постійно прагне вискочити назовні. Даний вихід сильних емоцій пов'язаний з агресією. Стрес є не єдиною причиною агресії, проте і не останньою. Найбільшу схильність до агресії проявляють діти

та підлітки, що підтверджується фіксацією збільшення рівня серед дитячих конфліктів, фактів агресивної поведінки та злочинності [48, с. 9].

Останнім часом спостерігається збільшення кількості неповнолітніх, яким притаманна девіантна поведінка, що знаходить вияв у асоціальних вчинках (хуліганство, наркоманія, алкоголізм, вандалізм, порушення норм громадського порядку); посилюється демонстративна поведінка щодо до дорослих; у крайніх формах виявляються агресивність та жорстокість; виникають нові види девіантної поведінки (підлітки займаються сутенерством та проституцією, приймають участь у рекеті, у воєнізованих формуваннях екстремістів, булінгу, кібермоббінгу і т.п.).

Методологічною та теоретичною основою дослідження даних проблем є концептуальні положення відомих філософів і мислителів: Мен-Цзи, Сюнь-Цзи, Г. Лейбниц, Я. Бьоме, І. Кант, Ж.-Ж. Руссо, Т. Гоббс, Ф. Ніцше, К. Маркс, В. Соловйов, Н. Бердяєв, П. Сорокіна, А. Назаретян, Т. Румянцева, М. Бутовська, А. Скрипник, В. Полікарпов, які розглядали різні аспекти ворожості особи в суспільстві, насилля, злоби (культурологічний, історико-філософський, етичний, соціологічний, теологічний та ін.). Феномену агресивної поведінки присвячені праці вітчизняних дослідників (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Рубінштейн) і зарубіжних науковців (Ю. Антонян, Е. Аронсон, А. Бандура, Л. Берковіц, Д. Доллард, С. Кудрявцев, Н. Левітов, Д. Майерс, Р. Мертон, Н. Міллер, А. Реан, Е. Фромм).

Детальний аналіз сутності агресії, її видів (у тому числі і підліткової) надано у роботах зарубіжних психологів: А. Адлер, А. Бандура, А. Басс, Л. Бертковіц, Р. Берон, В. Голднер, Д. Зіллманна, Х. Кауфман, Р. Кратчфілд, О. Моврера, Г. Паренс, А. Реан, Д. Річардсон, С. Розенцвейг, С. Темпл, С. Фешбек, С. Фишбах, З. Фрейда, А. Фрейда, Е. Фромм, Х. Хекхаузен, К. Юнг та вітчизняних: Г. Андрєєв, А. Балакірєв, Л. Барденштейн, С. Думова, В. Знаков, Л. Колчин, Л. Конишев, Т. Курбатова, Н. Левітов, М. Лісін,

Ю. Можгінський, Т. Молодцова, А. Ратинов, А. Лічко, Є. Романін, С. Рошин, Т. Румянцева, О. Ситковська, Ю. Стаценко, В. Устинова, Д. Фельдштейн, І. Фурманов та ін.; конфліктологів: А. Анцупов, К. Горшков, М. Римашевська, Е. Тихонов, А. Шипілов; соціологів: Л. Дубина, О. Волянська, В. Осіпов; філософів: О. Власов, В. Гельбер, А. Крякин, Н. Чеботарьова, М. Шишко; педагогів: Н. Веліханова, Є. Гребьонкін, В. Диков, С. Завражин, І. Зіміна, Є. Зеер, А. Калашникова, І. Кириленко, О. Кокшарова, О. Краснопорова, Т. Левкова, А. Макаренко, Ю. Малюшина, Є. Маняпов, С. Маркова, А. Нікітін, М. Олешков, М. Палюха, Л. Тарасова, Ю. Щербиніна, Л. Хоминьська; правознавців Б. Дряев, Д. Жмуров, О. Малахова, О. Храмцов; біологів та етологів Ч. Дарвін, У. Джеймс, У. Мак-Дугалл, Д. Морріс, І. Ейбл-Ейбесфельд, К. Лоренц; істориків і антропологів А. де Токвиль, Е. Тейлор, Ю. Бородай; юристів і криміналістів А. Антонян, М. Єнікеев, В. Емінов, В. Верещагін; психіатрів і сексопатологів О. Бухановський, В. Бураков та ін.

Різні особливості проявів агресивної поведінки дітей та підлітків вивчали І. Мазоха, О. Мізерна, О. Тарасова, І. Федух, В. Шебанова; гендерні особливості прояву агресії у дітей досліджувала Н. Сухарева. Питанням профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків присвячені роботи психологів О. Лящ, Н. Малікової, А. Петрової, С. Шебанової.

Розробці практичної сторони агресії у підлітковому періоді присвячені праці ряду зарубіжних і вітчизняних науковців: К. Додж, М. Каплан, К. Лебединської, Ю. Можгінського, А. Патерсон, М. Райської, А. Стаценко, Г. Сухаревої, Р. Хусман та ін. Однак достатньої кількості ґрунтовних досліджень агресивності в підлітковому віці та умов її подолання на сьогоднішній день немає.

Необхідно зазначити, що не дивлячись на величезну кількість досліджень проблеми агресивності та її супутніх термінів, у сучасній психолого-педагогічній науці не має однозначної наукової думки стосовно визначення її сутності. Поява на початку ХХ століття двох потужних теоретико-методологічних напрямів – психоаналізу і біхевіоризму –



зумовила два основні підходи до проблеми агресії: як до природженої властивості (вчення про «танатос» З. Фрейда) і як реакції на несприятливий зовнішній стимул (концепція «фрустрації – агресії» Д. Долларда і Н. Міллера) [33].

Так, за О. Мізерною, теоретичні положення розглядаються в рамках інстинктивістського (З. Фрейд, К. Лоренц), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс), фрустраційного (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон та Д. Річардсон, Б. Крейхі) підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії [33, с. 8].

Розглянемо основні з них більш детально:

1. *Інстинктивістська теорія агресії* (З. Фрейд, К. Лоренц) визначає вроджені інстинкти як джерела агресії. Дана теорія включає в себе два підходи: психоаналітичний підхід З. Фрейда і еволюційний підхід К. Лоренца.

Згідно психоаналітичного підходу З. Фрейда, агресія походить з уроджених, інстинктивних сил людини: Ероса – інстинкту життя, чия енергія спрямована на зміцнення, збереження і відтворення життя; і Танатоса – потягу до смерті, чия енергія спрямована на руйнування і припинення життя. З. Фрейд стверджував, що вся людська поведінка є результатом складної взаємодії Танатоса і Ероса, і, що між ними існують постійна напруга. Тобто Танатос опосередковано сприяє виведенню агресії зовні і направленню її на інших. Згідно З. Фрейду, агресивна поведінка є не тільки вродженою, але і неминучою. Якщо енергія Танатоса буде спрямована всередину, то це призведе до саморуйнування і самознищення індивідуума. Зовнішні прояви емоцій, що супроводжують агресію, можуть викликати розрядку і, таким чином, нівелювати можливість прояву більш експресивних дій (механізм Катарсису).

Із точки зору К. Лоренца, схильність людини до агресії є наслідком впливу природного відбору і бере початок з природженого інстинкту боротьби за виживання, який присутній і у людей. Вчений вважав, що агресивна енергія в

організмі неперервно накопичується протягом часу і при наявності певних стимулів відбувається вибух агресивних дій. Чим більша кількість агресивної енергії є у даний час, тим менший стимул потрібний для вибуху агресії ззовні. «У нас є вагомі підстави вважати внутрішньовидову агресію найбільш серйозною небезпекою, яка загрожує людству в сучасних умовах культурно-історичного і технічного розвитку» [35, с. 37].

Таким чином представники інстинктивістської теорії агресії вважають, що особі не треба пригнічувати агресивність, а тільки спрямовувати її у потрібне русло.

2. *Біологічна теорія* (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Мідник, Д. Олдс) стверджує, що гени грають найважливішу роль у формуванні агресивної поведінки особи.

Для підтвердження цієї думки американські вчені С. Мідник та К. Мойлер провели ряд досліджень щодо ступеню успадкованості дітьми рис своїх біологічних та прийомних батьків. Якщо прийомна дитина більш схожа на батьків біологічних, то проявляються біологічні детермінанти. Більша ступінь схожості між дитиною і прийомними батьками є свідомством впливу оточуючої середовища (научіння). Проаналізувавши судові справи (біологічних і прийомних) батьків, вчені з'ясували, що хлопчики, які мають засуджених біологічних батьків, скоріше за все теж будуть засуджені за порушення закону. В кінці свого дослідження вчені стали надавати більшу значимість ролі соціального фактора. Мойлер приходить до висновку, що «... особа, що успадкувала сильну агресивність, у фрустраційній і стресовій ситуації буде схильна до прояву гніву і ворожості. З іншого боку, якщо ця ж особа буде оточена любов'ю і в значній мірі захищена від жорстокості та насильства, а так само не буде часто провокуватися на агресію, вона навряд чи буде схильна до агресивної поведінки» [40].

3. *Фрустраційна теорія* (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер) розглядає агресію як реакцію на фрустрацію. Схема агресії – фрустрація базується на чотирьох основних поняттях: агресія, фрустрація, гальмування, заміщення. Дослідник Дж. Доллард

агресію розуміє як намір нашкодити іншому своєю дією, як акт цілеспрямованої реакції, що наносить шкоду організму [44]. Стимулом до агресії є реакція на дію деяких факторів – ступеню очікуваного суб'єктом задоволення від майбутнього досягнення мети; сила перешкоди на шляху досягнення мети; кількість послідовних фрустрацій.

Тобто, чим більше задоволення очікується, чим сильніша перешкода, чим більша кількість відповідних реакцій блокується, тим сильнішим буде поштовх до агресивної поведінки. Дж. Доллард висунув припущення, що «... агресія завжди є наслідком фрустрації» [56, с. 28] Але, пізніше, внаслідок деяких експериментів і спостережень у дослідженні проблеми фрустрація-агресія, Н. Міллер дійшов висновку, що фрустрація породжує різні моделі поведінки, а агресія – є лише однією з них.

У зв'язку з цим, Дж. Доллард і співавтори дослідили фактори, що уповільнюють відкриту демонстрацію агресивної поведінки. Один з них – загроза покарання, яка може призвести до зміщеної агресії – до прояву агресії не по відношенню до своїх фрустраторів, а по відношенню до абсолютно інших осіб. Саме у випадках зміщеної агресії вибір агресором жертви в значній мірі обумовлений трьома факторами: силою спонукання до агресії; силою факторів, що гальмують дану поведінку; схожістю потенційної жертви з фрустрованим чинником.

Таким чином, представники фрустраційної теорії вважають, що зміщена агресія найбільш ймовірно буде спрямована на той суб'єкт, який має більшу схожість з фрустратором.

4. *Когнітивний підхід* (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн) розглядає в якості основних детермінант агресії емоційні і когнітивні процеси, що лежать в основі взаємозв'язку фрустрації і агресії.

Відповідно цього підходу, когнітивні зв'язки, фрустрація або інші аверсивні стимули (біль, неприємні запахи, спека) провокують агресивні реакції шляхом формування негативного афекту. Теорія «фрустрація-агресія» Л. Берковиця є

модифікованою формою теорії зумовленості агресії фрустрацією. Як визначальний чинник дій вчений виділяв вплив соціально-психологічних параметрів – соціального оточення, взаємин з іншими соціальними суб'єктами на прояв агресивності в діях людини [9]. Л. Берковіц стверджував, що перешкоди провокують агресію лише в тій мірі, в якій вони створюють негативний афект. Іншими словами, якщо особа інтерпретує неприємне емоційне переживання як злість, то, швидше за все, у неї з'являться агресивні тенденції; якщо як страх – то у неї з'явиться прагнення врятуватися втечею.

5. *Теорія переносу збудження* Д. Зілманна будується на припущенні, що і когнітивні процеси, і фізіологічне збудження мають власне значення у вираженні агресії і контролю над нею. Він вказував на специфічність ролі пізнавальних процесів у посиленні і ослабленні емоційних агресивних реакцій і ролі збудження в когнітивному опосередкуванні поведінки. Д. Зільманн доводив, що пізнання і збудження взаємопов'язані між собою, впливають один на одного протягом процесу переживання і приносять страждання досвіду і поведінки. «Усвідомлення події впливає на міру збудження, підсилюючи або послабляючи його. Так, під час агресії імпульсивна дія людини буде агресивною ще й тому, що дезінтеграція когнітивного процесу створює перешкоди гальмуванню агресії з боку свідомості. У разі дуже високих рівнів збудження зниження здатності до пізнавальної діяльності може призвести до імпульсивної поведінки», – як стверджує Л. Руденко [44].

Таким чином, згідно цієї теорії, поведінку можна контролювати, навчивши особу реально уявляти потенційну небезпеку, яка виходить від явно загрозливої ситуації або осіб. Однак важливу роль в цій моделі поведінки грають емоції. Відповідним способом навчитися контролювати або усувати імпульсивну агресію є вироблення конструктивних або неагресивних звичок у відповідь на провокацію.

6. *Соціальний підхід* (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон та Д. Річардсон, Б. Крейхі) представлений *поведінковою теорією* (А. Басс, А. Бандура) та *теорією соціального навчання* (А. Бандура). Прихильники поведінкової теорії (А. Басс,

А. Бандура) вважають, що чим частіше особа робить агресивні дії, тим більшою мірою ці дії стають невід'ємною частиною її поведінки. А. Басс вводить поняття атаки-акту, яка постачає організму ворожі стимули. При цьому атака викликає сильну агресивну реакцію, а фрустрація – слабку [55, с. 60-67].

Сила агресивних звичок залежить від деяких факторів:

- «частота і інтенсивність випадків, в яких особа була атакована, фрустрована, роздратована. Отже, індивіди, які отримували багато гнівних стимулів, будуть більш імовірно реагувати агресивно, ніж ті, які отримували менше таких стимулів;

- часте досягнення успіху шляхом агресії призводить до формування сильних атакуючих звичок. Успіх може бути внутрішнім – різке ослаблення гніву, і зовнішнім – усунення перешкоди і досягнення винагороди. Сформована тенденція до атаки може робити неможливим для індивіда розрізнення ситуацій, що провокують і не провокують агресію;

- культурні та субкультурні норми, що засвоює особа, і, які можуть полегшити розвиток у неї агресивності» [54, с. 222-227].

Отже, згідно А. Басса, незалежність має відношення до прагнення до самоповаги і захисту від будь-якого тиску, а також тенденція до непослуху.

Згідно теорії соціального научіння (А. Бандура) для виникнення агресії недостатньо того, щоб суб'єкт був фрустрований і відчував почуття незадоволеності, необхідно, щоб він мав перед собою якийсь агресивний приклад для навчання і наслідування. Для формування агресивної поведінки необхідна наявність трьох моментів:

- способів засвоєння агресивних дій – безпосереднього досвіду (шляхом матеріальних заохочень, соціального схвалення та ін.) і спостереження за агресивними діями інших осіб (як керівництво до дій);

- факторів, що провокують появу агресивних дій – вплив шаблонів (збудження, увага), неприйнятне звернення (нападки, фрустрація), спонукальні мотиви (гроші, захоплення),

інструкції (накази), ексцентричні переконання (параноїдальні ідеї);

- умов, в яких закріплюються агресивні дії – зовнішні заохочення і покарання (матеріальна винагорода, неприємні наслідки), спостереження за тим, як заохочують і карають інших, механізми саморегуляції (гордість, провина) [6].

Отже, агресія є придбаною в процесі навчання моделлю соціальної поведінки. Соціальне навчання передбачає прояви агресії особами тільки в певних соціальних умовах, що сприяють такій поведінці, а зміна умов призводить до запобігання або ослаблення агресії.

Необхідно зазначити, що у даний час агресія є предметом активних науково-практичних досліджень. У структурі особистості кожного індивіда закладена агресія як засіб захисту, що дана людині самою природою, але відрізняється за ступенем прояву і переважанню різних форм агресії.

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки під агресією розуміється «... поведінка чи дії, спрямовані на заподіяння психологічної чи фізичної шкоди, збитку або на знищення кого-небудь, чого-небудь» [49, с. 11].

У словнику практичного психолога під агресією розуміється колективна або індивідуальна поведінка, чи дія, яка спрямовується на спричинення психологічної або фізичної шкоди чи, навіть, повне знищення групи або іншої людини. Основні форми агресії – ворожа, реактивна, інструментальна та аутоагресія. Готовність агресивно діяти розглядається уже сталою особистісною рисою – агресивністю [15, с. 7].

Отже, агресія – є будь-якою формою поведінки, що націлена на образу або заподіяння шкоди іншим живим істотам, які не бажають подібного відношення.

У тлумачному словнику іноземних слів Л. Крисіна «агресивний» (від фр. *agressif* – наступаючий, агресивний; войовничий; лат. *aggrēssus* – нападаючий) – це 1) наступаючий, загарбницький; 2) войовничо-загрозливий, ворожий. Агресивність – властивість агресії [26, с. 12].

У словнику із соціальної педагогіки Л. Мардахаєва використовується наступне означення поняття «агресія»:

поведінка, котра пов'язана із нанесенням моральної або фізичної травми іншим людям або будь-якої загрози; руйнівний вплив на групу [31, с. 8].

Продовжуючи з'ясовувати сутність поняття «агресія» у психологічному словнику за редакцією В. Зінченко ми знаходимо, що агресія розглядається як мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам та правилам суспільного життя людей, що спричиняє шкоду об'єкту нападу (живому та неживому), приносить як фізичний, так і моральний збиток людині чи викликає у неї психологічний дискомфорт (стан напруженості, негативні переживання, страх, пригніченість тощо) [21, с. 16].

Погоджуючись із тим, що «агресивність» є складовою «агресії» та визначаючи сутність її прояву, зазначимо, що «агресивністю є стійка риса особистості, яка знаходить прояв за допомогою деструктивної поведінки, що суперечить правилам та нормам спільного існування людей у будь-якому суспільстві. Агресивність оточуючим людям може заподіювати фізичну шкоду чи викликати стан напруженості, негативні переживання, страх, пригніченість. Рівні агресивності обумовлюються завдяки негативній соціалізації, придбанням негативного досвіду життя у соціальному середовищі. Агресивність як риса особистості може бути: імпульсивною, експресивною, афективною та цілеспрямованою» [16, с. 7].

Цікавим є ще одне визначення поняття «агресивності», що знаходимо у Е. Фрома, а саме: «... агресивність – особливість особистості, яка знаходить вираз у готовності до вчинення агресії, крім того, у схильності поведінку іншого сприймати, інтерпретувати як ворожу» [51, с. 13].

Відомі психологи Д. Річардсон і Р. Берон агресію характеризують як «... певну форму поведінки, що націлена на те, щоб образити чи заподіти шкоду живій істоті, яка аж ніяк подібного поводження не бажає». Автори підкреслюють, що в цьому визначенні агресія розглядається і як модель поведінки (а не як емоція, установка), і як навмисна дія [11, с. 22].

Враховуючи все вище означене, можна стверджувати, за Т. Румянцевою, що «... агресія є складним, багатомірним

психічним феноменом», розвиток якого визначається психологічними та нейропсихологічними особливостями індивіда; характером індивідуального досвіду взаємовідносин і рішення проблем буття; особливостями психологічної та соціальної ситуації розвитку; специфікою раннього досвіду дитинства, отриманого в батьківській сім'ї; змістовною своєрідністю стереотипів, соціальних установок, ментальних характеристик в різних соціокультурних та історичних контекстах, змістом трансльованих і освоюваних моделей допустимого, престижного, схвалюваної соціальної поведінки, а також системою заохочення і покарання, яка прийнята у даному суспільстві [45, с. 86].

Вчений С. Єніколов під агресією розуміє цілеспрямовану деструктивну поведінку, яка суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, яка наносить шкоду об'єктам нападу (одухотвореним та неживим), яка заподіює людям фізичну шкоду та викликає психологічний дискомфорт (стан страху, психічної напруги, пригніченості, негативні переживання тощо).

За твердженням Л. Карпенко, під агресивними діями розуміють «... деструктивні дії, що є засобом досягнення певної мети; форму самоствердження та самореалізації; спосіб для психічної розрядки, для задоволення будь-яких блокованих потреб особистості та переключення діяльності» [23, с. 11].

Агресивна поведінка трактується як «... активні, відкриті, зовнішні прояви дій з боку агресора, які завжди приносять іншій людині фізичну чи моральну шкоду... виявляється у різних проявах: від образливих слів до грубого фізичного насилля» [49, с. 342].

У зв'язку з цим, агресивні дії можуть виступати як:

- 1) засіб досягнення важливої мети;
- 2) засіб заміщення заблокованої потреби у зміні діяльності, для психологічної розрядки;
- 3) самоціль, яка здатна задовольнити потребу самоствердження та самореалізації.

Якщо говорити про еволюцію розуміння сутності природи агресії, то спочатку агресія визначалася як мотивовані



зовнішні вчинки, якими порушуються правила та норми співіснування, завдається шкода, заподіюється страждання та біль людям. Узагальнення більшості досліджень із проблеми агресії дозволяють представляти її як поведінку, спрямовану на завдання збитку або шкоди іншій людині, у якій є всі підстави бажати уникнення подібного ставлення із собою.

Наведене комплексне означення містить в собі наступні положення:

- агресія у обов'язковому порядку має на меті цілеспрямоване, навмисне заподіяння жертві шкоди;

- агресія розглядається як лише така поведінка, яка має на меті заподіти шкоду або збиток живим істотам;

- у жертв повинна бути мотивація щодо уникнення подібного відношення до себе [11, с. 28].

У широкому психологічному сенсі під агресією розуміється прагнення (тенденція), яке проявляється у реальній поведінці чи фантазуванні, має на меті підкорити собі інших чи отримати домінування над ними (Б. Мур, Б. Файн). Цій тенденції притаманний універсальний характер, а термін «агресія» має нейтральне значення. Агресія у нормі має оборонний характер та допомагає особі вижити. Крім того, вона виступає джерелом для черпання активності індивіда. У широкому значенні агресія – не підкріплена насильницькими або руйнівними діями, не регулюється правовими нормами, хоча може не схвалюватися з точки зору релігійних і морально-етичних норм [45, с. 82].

О. Змановська називає агресією будь-яку тенденцію (прагнення), що проявляється у реальній поведінці або навіть у фантазуванні, з метою підпорядкування собі інших, або домінувати над ними. Подібне визначення агресії виключає ряд достатньо агресивних проявів, що часто зустрічаються, зокрема, таких як аутоагресія, агресія, спрямованих на неживі предмети і т.д. [22, с. 83].

Відомий психіатр та психотерапевт В. Менделевич під агресією розуміє фізичну або вербальну поведінку, яка спрямована на заподіяння шкоди комусь і зауважує на тому, що агресія може проявлятися в прямій формі, якщо людина з агресивною поведінкою не схильна приховувати це від

оточуючих: вона безпосередньо і відкрито вступає в конфронтацію з ким-небудь з оточення, або висловлює в його бік погрози чи здійснює агресивні дії. У непрямій формі агресія ховається під неприязню, ехидністю, сарказмом або іронією і таким чином чинить тиск на жертву [32, с. 86].

Значну увагу дослідженню феномена агресії приділено в роботах А. Басса, відповідно до поглядів якого, агресія – це будь-яка поведінка, що містить загрозу або завдає шкоди іншим; «... реакція, в результаті властивостей якої інший організм отримує больові стимули» [9, с. 25]. Він же вказував, що наміри було б важко оцінити об'єктивно, адже, нападаючи на кого-небудь, агресори нерідко представляють свої цілі хибним чином, і, навіть, якщо вони хотіли б залишатися вірними істині, то можуть виявитися не в змозі визначити, до чого ж вони прагнули насправді. З цієї точки зору агресія найкраще визначається просто як «... заподіяння шкоди іншій людині» [9, с. 25].

Найбільш розгорнута класифікація агресивної поведінки розроблена А. Бассом з виділенням форм агресивної поведінки за трьома параметрами:

- 1) фізична і вербальна агресія;
- 2) активна і пасивна агресія;
- 3) пряма і непряма агресія.

Комбінування цих форм дало йому можливість виділити вісім видів агресивної поведінки: вербальна, фізична, непряма, аутоагресія (почуття провини), підозрілість, образа, негативізм, роздратування [5, с. 112].

У зв'язку з цим необхідно відзначити, що не всі дії, що містять загрозу або шкоду іншим, відбуваються навмисно і свідомо. Близькою до даного підходу є точка зору, висловлена Д. Зільманном, який визначає вживання терміну «агресія» спробою нанесення іншим тілесних або фізичних ушкоджень. Дані визначення сформульовані з позицій біхевіористського підходу, відповідно до якого саме дія є феноменом, що характеризує особистість людини.

Інша точка зору міститься в роботах відомих дослідників цього напрямку Л. Берковица і С. Фешбаха. На думку авторів:

«... щоб ті або інші дії кваліфікувати як агресію, вони мають в себе включати сам намір образити, а не тільки викликати такі наслідки» [9, с. 128].

Отже, аналізуючи концепції західних дослідників щодо природи виникнення та вияву агресивної поведінки у людини, у т.ч. й підліткової агресії, можна виокремити серед них три, які є найбільш значущими:

– до першої належать теорії, що трактують агресивність як інстинкт індивіда, здобутий від народження (З. Фрейд);

– друга тлумачить агресію як реакцію на фрустрацію (Дж. Доллард);

– основу третьої концепції складає теорія соціального научіння (Мак Доугел, А. Басс, А. Бандура).

Генеza поняття «агресія» як феномену має досить великий спектр відображень. На основі аналізу наукових джерел можна виокремити два проблемних напрями чинників, що визначають зміст і критерії дефініції «агресії особистості»: це – «внутрішні» (індивідуально-психологічні, біологічні) і «зовнішні» (соціально-психологічні, ситуативні) чинники агресивної поведінки людини [18; 27; 36].

При цьому вітчизняні дослідники розглядають агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А. Бандура та Р. Уолтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон, М. Раттер, А. Фрейд) зосереджують увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії. Зробимо висновок, що термін «агресія» у науковій літературі різними авторами використовується в різних значеннях:

- будь-які дії (або бездіяльність), які заподіюють шкоду іншій людині, об'єкту чи суспільству (Р. Берон, Д. Річардсон, Х. Дельгадо) ;

- інстинктивно обумовлений, видовий патерн поведінки (Ч. Дарвін, К. Лоренц);

- прояв потягу до смерті (З. Фрейд) ;

- реакції, в результаті яких інший організм отримує больові стимули (А. Басс);

- реакція на фрустрацію (Дж. Доллард, Л. Берковіц);

- реакція на стрес і спосіб розрядки (Р. Лазарус );
- прагнення до домінування і самоствердження (А. Адлер);
- внутрішня сила протистояння зовнішнім силам (Ф. Аллан, Р. Мей).

Таким чином, агресія як прагнення домінувати – це універсальна спонукальна тенденція. Агресія може бути як позитивною, якщо слугує життєвим інтересам і виживанню людини, так і негативною, якщо орієнтована на задоволення агресивного потягу самого по собі. Агресивність, навпаки, це готовність окремих людей (груп) проявляти агресію у формі дій, що завдають шкоду оточуючим людям, які не бажають подібного звернення.

Агресивна поведінка (дії, спонукувані агресією, агресивністю) включає:

- 1) ворожу установку – сприйняття особистістю реальної чи уявної загрози з боку ситуації або інших людей (ідеї, фантазії, недовіра, підозрілість);
- 2) агресивні емоції – гнів, образа, ненависть;
- 3) агресивні дії і насильство.

Агресії, як психічній реальності, притаманні досить конкретні характеристики: форми прояву, інтенсивність, спрямованість.

Мета агресії – як безпосереднє спричинення шкоди (страждань) жертві, так і застосування агресії в якості способу для досягнення певної мети. Виходячи з цього виділяють два основні види агресії – інструментальну та ворожу. Л. Берковіц і Д. Майєрс вражають джерелом ворожої агресії злість, спрямовану на єдину мету – нашкодити. У випадку інструментальної агресії нанесення шкоди є засобом досягнення певної мети. З цього приводу Д. Майєрс образно назвав згадані види агресії «грячою» і «холодною» відповідно.

Агресія може бути спрямованою на себе (особистість або тіло) чи на зовнішні об'єкти (предмети або людей). Для суспільства особливу небезпеку являє зовнішня агресія, що спрямовується на інших людей. Р. Уолтерс та А. Бандура дали

їй назву «асоціальної агресії» та поєднали із вчинками соціально-деструктивного характеру, у наслідок яких може завдаватися шкода майну або іншій особі, при чому дані акти не в обов'язковому порядку мають бути покарані за законом [7, с. 55].

Зазначимо найбільш поширені цілі агресивної поведінки, яка непов'язана із психічними розладами, під час переходу до маніпулятивності від ворожості полягають у:

- заподіянні жертві болю та страждань;
- помсті за перенесені страждання;
- заподіянні шкоди;
- домінуванні, владі над іншими людьми або людиною;
- отриманні матеріальних благ (наприклад, грошей);
- афективній розрядці, до зводі внутрішнього конфлікту;
- самоствердженні (підвищенні самооцінки, збереженні самоповаги);
- захисті від уявної або реальної загрози, від страждань;
- відстоюванні свободи та автономії;
- завоюванні авторитету серед групи однолітків;
- видаленні перешкод на тлі до задоволення потреб;
- залученні уваги [10, с. 17].

Отже, перераховані нами теоретичні підходи до пояснення витоків людської агресивності не вичерпують усього різноманіття існуючих у сучасній психології та педагогіці точок зору на природу агресивної поведінки особистості, але сприяють усвідомленню витоків проблеми підліткової агресії та слугують теоретичною основою наукового обґрунтування соціально-педагогічної діяльності з підлітками схильними до агресії.

Незважаючи на розбіжність та різноманітність думок із визначення цього поняття, майже всі науковці дійшли консенсусу в тому, що агресією слід вважати навмисну дію, якою агресор намагається заподіяти шкоду іншій людині [28, с. 60]. С. Кравчук на підставі розгалуженого теоретичного аналізу концептуальних підходів зарубіжних і вітчизняних психологів щодо змістового наповнення терміну «агресія» як психологічного явища пропонує наступні основні визначення:

- агресія, як психічний стан – обумовлює ставлення до самої людини і до інших об'єктів (живих і неживих) та характеризується пізнавальним, емоційним, волевим компонентами;

- агресія, як властивість особистості – виступає як мотиваційна тенденція, внутрішнє спонукання до здійснення агресивних дій; відображає відносно стабільну готовність до агресивних дій в різних ситуаціях за наявності потенційно агресивного сприймання та потенційно агресивної інтерпретації як стійкої особистісної особливості світосприйняття і світорозуміння; характеризується наявністю деструктивних тенденцій у відношенні з іншими людьми;

- агресія, як об'єкт потреби – виступає метою і мотивом поведінки, як самостійна цінність;

- агресія, як поведінковий прояв – поведінка, яка характеризується спрямованістю на заподіяння шкоди неживим об'єктам, на здійснення дій, що спричиняють шкоду (фізичну, моральну, матеріальну) живим істотам, які мають мотивацію уникнення такого ставлення [29].

Подальша робота щодо висвітлення соціально-психологічного портрету дітей та підлітків, схильних до агресивної поведінки буде завданням наступного параграфу нашого дослідження.

## **2.2. Соціально-психологічні особливості підлітків, схильних до агресивної поведінки**

У теоріях виникнення агресії у підлітків А. Реан виділяє дві основні тенденції. Йдеться або про переважно біологічний механізм, в якому підкреслюється роль нейрофізіологічних медіаторів і функціонального стану глибинних структур мозку, або на перший план висувається динамічна теорія агресивної поведінки, яка припускає, що основним механізмом агресії є патологічний особистісний розвиток, особливо в період життєвих криз [41, с. 6]. Іноді відбувається таким чином, що агресивні дії та вчинки підлітків потрапляють у поле зору правоохоронних органів, вимагаючи психіатричного аналізу, в

силу своєї незрозумілості, нелогічності, необґрунтованості вчиненого. А причина криється у особистісній кризі, пов'язаній з процесом формування і становлення особистості. Як стверджує О. Волянська, «... це потреба в соціальній самоідентифікації, індивідуалізації, самоактуалізації (творчості), наявності близького друга, виборі життєвої стратегії. Проблеми реалізації цих потреб на мікросоціальному рівні пов'язані з характеристикою соціального оточення підлітка (сім'єю, школою, однолітками), на більш високому (макросоціальному) рівні – з особливостями соціокультурної ситуації, в якій формується особистість. Ідеться про економічну і політичну нестабільність, відсутність усталеної системи цінностей, глибинну диференціацію молоді за соціально-економічним статусом, динамічність соціальних процесів. Необхідно зауважити, що форма і характер цілераціональної агресії обумовлені когнітивними та оціночними факторами: силою спонукання до агресії, силою факторів, що гальмують дану поведінку, знанням конструктивного вирішення ситуації» [13, с. 121].

Необхідно зауважити, що агресивна поведінка, поряд із делінквентною, суїцидальною, залежною (адиктивною) є видами девіантної поведінки.

Як зазначає О. Змановська, «... принципово важливим є те, що різні форми поведінки, що відхиляються, мають загальні властивості, які є критерієм приналежності до групи девіацій. Однією з таких істотних ознак є деструктивність – руйнівність. Дійсно, девіантна поведінка в цілому приводить до руйнування чого-небудь (здоров'я, стосунків, особи, громадського порядку) і навіть – до переривання самого життя» [22, с. 42].

Агресивність – це стійка риса характеру, готовність до агресивної поведінки. Її рівні визначаються як наслідком в процесі соціалізації, так і орієнтацією на культурно-соціальні норми, найважливіші з яких – норми соціальної відповідальності і норми відплати за акти агресії. Серед проявів агресивності у підлітковому віці і у період ранньої юності виділяють наступні типи: фізична агресія, непряма

агресія, роздратування, негативізм, образа, підозрілість, відчуття провини, імпульсивність.

О. Крупнов і Л. Жемчугова вказують, що важливим для дослідження факторів агресивності є те, що з віком відбувається зміна форм агресії: частота простого фізичного нападу зменшується за рахунок зросту більш «соціалізованих» форм, таких як суперництво або ображення. Наступні прояви агресивності в більшості пов'язані з процесами статево-рольової ідентифікації дитини або особливостями «едіпової ситуації» в сім'ї [19].

Говорячи про соціально-психологічні особливості дітей, яким властива девіантна поведінка, більшість дослідників (Є. Заїка, Н. Крейдун, Н. Максимова, Ю. Можгинський, А. Реан, М. Тишкова, А. Ячина та ін.) виділяють наступні: «... знижене перенесення труднощів повсякденного життя у поєднанні з спокійним ставленням до кризових ситуацій; прихований комплекс неповноцінності при яскравому зовнішньому зображенні свої переваги; зовнішня комунікативність, соціальність і страх перед емоційним контактом; прагнення казати неправду; безвідповідальність, втеча від необхідності прийняття рішень; стереотипність і повторюваність поведінки; залежність; тривожність» [25].

О. Замашкіна зауважує, що «... загалом дитячі девіації характеризуються заниженою критикою до вчиненого проступку та можливістю рецидиву, причому самими дітьми вони оцінюються як вираження самостійності, прояв героїзму і дорослості. До таких проявів можуть призводити властивості особистості, які були закладені на ранніх етапах становлення, певні взаємовідносини з оточуючим світом, приклади негативної поведінки дорослих, що стають умовою і в подальшому призводять до безпосереднього закріплення реактивної агресії в якості особистісної» [20, с. 272-273].

Загальновідомо, що підлітки складають особливу групу ризику з формування девіантної поведінки, оскільки їхній вік в онтогенезі людини – найскладніший період, коли не лише відбувається докорінне перетворення сформованих раніше психологічних структур, але й починають виникати нові



утворення, закладатися основи для свідомої поведінки, у формуванні соціальних установок та моральних якостей починає визначатися загальна спрямованість.

Сучасні підлітки живуть у світі, що є складним за своїми тенденціями соціалізації та змістом. На таку ситуацію впливають багато чинників, серед яких основне значення мають наступні: занадто швидкий ритм та темп технологічних перетворень, які до підростаючого покоління висувають нові вимоги; надмірно перенасичений зміст інформації, що утворює масу «шумів» та глобально здійснює вплив на особу підліткового віку, у якої ще не вироблена чітка життєва позиція; економічні та екологічні кризи, що вражають наше суспільство та у дітей викликають відчуття роздратування та безнадійності. На такому фоні у молоді розвивається почуття протесту, часто неусвідомленого, проте разом з цим росте їхня індивідуалізація, яка призводить до егоїзму, якщо втрачається загальна соціальна зацікавленість [46, с. 44].

А. Реан зазначає, що підлітки більше, ніж представники інших вікових груп «... відчують страждання від нестабільної економічної, моральної, соціальної ситуації в країні, втрачають необхідні сьогодні орієнтації у ідеалах та цінностях, оскільки старі вже зруйновані, а нові ще не створені» [42, с. 112].

Наприклад, Є. Рогов виділяє такі фактори, що неодмінно впливають на розвиток агресивності: агресивна поведінка батьків, за якими повторює дитина – відчуючи стан батьків, ніби «заряджається» від них негативними емоціями та агресивністю; прояв нелюбові до дитини – в цьому випадку у дитини буде формуватись відчуття незахисності, небезпеки та ворожисть до оточуючого світу; довгі та тривалі фрустрації – їх джерелом можуть бути самі батьки та інші найрізноманітніші причини; приниження, неповага до дитини з боку дорослих [25].

Вчені (А. Бандура, Р. Уолтерс, Е. Фром та ін.) зауважують, що загальними проявами агресивності підлітків є високий рівень афективності; імпульсивність реакцій; частий вибір

критичного реагування; недиференційована спрямованість реагування; високий рівень готовності до агресії.

Таким чином, для того, щоб фахівцю вибудувати адекватну систему соціально-педагогічної роботи із підлітковою агресивною поведінкою та зрозуміти специфіку сучасного феномену підліткової агресивності необхідно провести аналіз соціально-психологічного портрету дітей, які схильні до проявів агресії.

Саме тому цілком обґрунтованим, на нашу думку, при створенні соціально-психологічного портрету підлітків, схильних до агресії буде з'ясування характерологічних, психофізіологічних, поведінкових і статевовікових властивостей та особливостей підлітків.

Розкриємо кожен із виділених напрямів дослідження, розпочавши із *характерологічних властивостей та особливостей*.

Під підлітковим віком розуміється період, що охоплює 10-11 років до 14-15 років та відповідає 5-9 класам сучасної школи, тобто середньому шкільному вікові, він є перехідним, головним чином у біологічному сенсі, оскільки являється віком статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму.

Поєднання несприятливих психологічних, біологічних, сімейних соціально-психологічних чинників здатне спотворити для підлітка увесь їхній спосіб життя. Для них характерними стають порушення емоційних стосунків з людьми з оточуючого середовища. Підлітки потрапляють під досить сильний вплив з боку підліткової групи, яка часто утворює асоціальні шкали для життєвих цінностей. Середовище, спосіб життя, стиль та коло спілкування впливають на розвиток та закріплення девіантної поведінки. Отже, негативний мікроклімат у взаємостосунках багатьох родин у підлітків здатний зумовити виникнення грубості, відчуженості, неприязні, прагнення все робити всупереч волі оточуючих, на зло, що, у свою чергу, закладає об'єктивні передумови появи агресивності, руйнівних вчинків, демонстративної непокори.

Л. Регуш виділяє наступні характерні особливості підлітків, схильних до агресії: велика кількість ситуацій сприймаються як загрозові, ворожі щодо них; є занадто чутливими до негативного відношення стосовно них; заздалегідь налаштовані, що будуть негативно сприйматися оточуючими; власну агресію підлітки не вважають агресивною поведінкою; звинувачують оточуючих людей у власній деструктивній поведінці; у випадку навмисної агресії (псування майна, напад) вина виявляється дуже слабо або повністю відсутнє почуття провини; за свої вчинки схильні на себе не брати відповідальності; на проблемні ситуації мають обмежену кількість реакцій; у стосунках проявляють дуже низький рівень емпатії; свої емоції, окрім гніву слабо усвідомлюють; над власними емоціями мають слабо розвинутий контроль; у поведінці батьків бояться непередбачуваності; їм притаманні неврологічні недоліки: розсіяна, нестійка увага, нестійке запам'ятовування, слаба оперативна пам'ять; не уміють спрогнозувати наслідки власних вчинків (на проблемних ситуаціях емоційно застряють); до агресії ставляться позитивно, оскільки саме через неї отримують почуття власної сили та значущості [43, с. 78].

Учені М. Алворд і П. Бейкер визначають наступні ознаки агресивної поведінки дитини [12, с. 31]: дитина, схильна до агресії досить часто над собою втрачає контроль; лається із дорослими, сперечається; відмовляється дотримуватися правил; спеціально дратує людей; звинувачує інших у власних помилках; відмовляється та сердиться, якщо її просять щось зробити; проявляє заздрість, мстивість; чуттєво та дуже швидко демонструє реакції на різноманітні вчинки оточуючих (дорослих та дітей).

Ознаки агресивності дитини за І. Підласим є наступними: постійні заперечення, впертість, відмова навіть від нескладних доручень, повне ігнорування вчительських прохань; схильність до частий бійок; тривала або постійна роздратованість, пригніченість; озлобленість, безпричинні сплески гніву; з тваринами жорстоке поводження; намагання образити,

принизити; власність, прагнення наполягти на своєму; нездатність розуміти інших, егоцентризм; душевна черствість, емоційна глухота; завищена самооцінка, самовпевненість [2, с. 142].

Отже, можна констатувати, що найважливішими особливостями даних дітей наступні:

- 1) високий рівень особистої тривожності;
- 2) володіють неадекватною самооцінкою, частіше за всього низькою;
- 3) мають відчуття власної знедоленості.

Розкриваючи *психофізіологічні особливості* підлітків потрібно зазначити, що підлітковий період є одним із найскладніших етапів розвитку особистості, так як, він, не беручи до уваги відносну тривалість, багато у чому визначає все майбутнє життя індивіда. У підлітковому віці відбувається формування характеру та інших засад особистості; перехід від дитинства, опікуваного дорослими до самостійності; зміна звичного шкільного навчання іншими видами соціальної діяльності; бурхливі гормональні перебудови організму роблять підлітка надзвичайно уразливим відносно негативним впливам середовища.

Прискорений розвиток самокритичності та самосвідомості є причиною того, що у підлітковому віці дитина проявляє суперечності не лише з навколишнім світом, а із власними уявленнями про себе.

На першому етапі підліткового віку (10-11 років) дитину можна охарактеризувати достатньо критичним ставленням до себе самої. Близько 26% дівчаток та 34% хлопчиків (за даними Д. Фельдштейна) дають собі повністю негативну характеристику, зазначаючи переважну кількість негативних форм та рис поведінки, включаючи грубість, жорстокість, агресивність. Діти цього віку «... характеризуються фізичною агресивністю та менш вираженою непрямую агресивністю. Негативізм та вербальна агресія перебувають на одному і тому ж рівні» [50, с. 78].

Ситуативно-негативне відношення до себе є збереженим і на другому етапі підліткового віку (12-13 років), значною

мірою, зумовлюючись, оцінками оточуючих людей, як однолітків, так і дорослих. На даному віковому проміжку, на думку Л. Семенюк, «... більш вираженим є негативізм, спостерігається зростання вербальної та фізичної агресії, у той час, як непряма агресивність, хоча і дає певні зрушення у порівнянні із віком молодшого підлітка, проте є менш вираженою» [46, с. 57].

На третьому етапі підліткового віку (14-15 років) можна спостерігати співставлення підлітком власних особистісних характерних особливостей, форм поведінки із деякими нормами, що прийняті у референтних групах. За твердженням І. Соковні, «... на перший план при цьому стає вербальна агресія, яка перевищує на 20% показники 12-13 років та практично на 30% показники 10-11 років. Фізична та непряма агресивність неістотно підвищуються, аналогічно рівню негативізму» [48, с. 24].

Вперше орієнтування на самооцінку виникає саме у підлітковому віці. Підліток, що володіє неадекватною самооцінкою досить часто вступає у конфлікти із оточуючими людьми, виявляє різноманітні форми агресивності, втрачає гармонійність свого буття. У даному випадку загальна тенденція полягає у існуванні прямого зв'язку: високому рівню самооцінки характерні висока агресія та різні її складові. Агресивним підліткам притаманна крайня, екстремальна самооцінка, або надзвичайно висока, або занадто низька.

Особливий вплив у підлітковому віці на формування самооцінки має образ підлітка фізичного «Я», іншими словами – уявлення про власний тілесний вид, оцінювання та порівняння себе із поглядом еталонів «жіночності» та «мужності». Почуття своєї непривабливості, що фіксується у підлітка, у майбутньому може призвести до представлення про власну ущербність, породити боязкість, замкнутість, ворожість до оточуючих, егоцентризм, у крайніх випадках – навіть агресію.

Підліткова агресивна поведінка представляє собою досить вдалі спроби протидіяти проблемам та труднощам, особливо тим, що стосуються загрози безпеки власного «Я». Дитина у

підлітковому віці поводить ся досить агресивно, прагне у доступних межах відновити душевну рівновагу. Цим самим, вона прагне віднайти компроміс між власними прагненнями та об'єктивними можливостями їхньої реалізації, що викликає незрозумілі для оточуючих форми асоціальної поведінки. Серед психологічних особливостей, які провокують агресивну поведінку підлітків виділяють:

- недостатній розвиток інтелекту і комунікативних навичок;

- знижений рівень саморегуляції;

- нерозвиненість ігрової діяльності;

- знижену самооцінку;

- порушення у відносинах з однолітками.

Говорячи про *поведінкові особливості*, зазначимо: підлітковий вік є не лише біологічною, але й соціальною категорією. У цей період спостерігається посилене освоєння соціальних цінностей, формується життєва позиція, при цьому особистісні та психологічні процеси розвитку дитини підліткового віку відбуваються суперечливо та стрибкоподібно, а не плавно. Підліток уже не є дитиною, проте він ще і не є дорослим.

Відомий вчений І. Фурманов поділяє агресивну поведінку підлітків на дві форми: соціалізована і не соціалізована. Соціалізована – проявляється у підлітків, які не мають психічних порушень, але в них низький моральний і вольовий рівні регуляції поведінки, ігнорування соціальних норм, слабкий самоконтроль. Їх агресивне поведіння викликане прагненням привернути до себе увагу, отриманням емоційного відгуку та контакту з боку інших. Як тільки мета досягнута, одразу ж припиняються агресивні дії. Агресія цих підлітків має безпосередній мимовільний характер, ворожі дії швидко змінюються дружніми. Не соціалізована форма поведінки найчастіше проявляється у дітей і підлітків, що страждають на які-небудь психічні розлади (епілепсія, шизофренія, органічні ураження головного мозку) з негативними емоційними станами (тривога, страх, дисфорія). Їм властиві ворожість, негативні емоції, висока тривожність, схильність до збудження

і імпульсивної поведінки, які вони розряджають агресивними діями. Іноді отримуючи від цього задоволення.

Виникнення у підлітків «почуття власної дорослості» знаходить вираження у прагненні самостійності, бажаннях, щоб дорослі рахувалися із їхніми думками, поважали гідність їх особистостей. На думку Н. Левітова, підліток хоче бути в суспільстві дорослих. «Характерні риси його поведінки: чутливість та емоційна нестійкість, агресивність та сором'язливість, напруженість та конфліктні стосунки із оточуючими людьми, схильність до крайніх оцінок та суджень. У підлітковому віці агресивність розглядають як наслідування негативного «дорослого» зразка поведінки» [30, с. 168].

С. Міхейкіна вказує, що у підлітків виділяється декілька видів особистісної спрямованості: *гуманістична* спрямованість (відношення особи до суспільства та до себе є позитивним); *егоїстична спрямованість* (для підлітка більш значущим є сам він, його ставлення до себе, що, безумовно, є позитивним, при цьому відношення до суспільства є негативним); *депресивна спрямованість* (своя власна особистість не представляє ніякої цінності, а ставлення до суспільства є умовно позитивним); *суїцидальна спрямованість* (підліток зневіряється у собі, впевнений у тому, що безпосередньо його життя не потрібне ані суспільству, ані близьким людям, ані йому самому. Останні три типи для підліткової особистісної спрямованості, характеризують «... деструктивне спрямування агресивності в поведінці» [34, с. 31].

В. Аверін коментує: «Підлітків схильних до агресії, при усіх відмінностях їхніх особистісних характеристик та характерних особливостей поведінки, можна відрізнити за деякими загальними якостями: примітивність ціннісних орієнтацій, нестійкість та вузькість інтересів, відсутність захоплень, недорозвиненість зі сторони етичних уявлень, підвищена наслідувальність, залежність, низька ступінь інтелектуального розвитку. Властивою їм є озлобленість, емоційна грубість, як стосовно однолітків, так і стосовно дорослих, що оточують, спостерігаються крайні самооцінки (максимально негативні або максимально позитивні),

егоцентризм, високий рівень тривожності, страх перед широким соціальним контактом, невміння знайти вихід із складних ситуацій, захисні механізми переважають над всіма іншими механізмами, що регулюють поведінку» [1, с. 63].

Проте серед підлітків з агресивною поведінкою трапляються добре соціально та інтелектуально розвинуті діти. Їхня агресивність є засобом підняття престижу, демонстрація власної самостійності, дорослості. Як доводить А. Дроздов «... часто такі підлітки у відношенні до офіційних керівників школи знаходяться в певній опозиції, яка знаходить вияв у їх підкресленій незалежності. Претендують вони на неформальну, проте авторитетну владу, яку можна використовувати ґрунтуючись на власну фізичну силу. Подібні неформальні лідери мають велику організуючу силу, оскільки за власний успіх вони користуються привабливим для усіх підлітків принципом справедливості» [17, с. 95].

Ю. Можгинський зауважує, що стихійно виникаючі компанії підлітків, об'єднують осіб, близьких за інтересами та рівнем розвитку, які культивують способи поведінки та девіантні цінності, здійснюють сильний вплив на розвиток підлітків, стають для них регулятором поведінки. Підлітки, що належать до цих груп, зневажливо ставляться до навчання, всіляко уникають виконання домашніх доручень та обов'язків, виконання домашнього завдання, досить часто взагалі не відвідують заняття. Вільний час проводиться беззмістовно, штовхаючи підлітків на пошуки «гострих відчуттів»; поступово додаються наркотизація та алкоголізація під дією яких святкують власні «заслуги»: хуліганські вчинки, вдалі пригоди, дрібні крадіжки, бійки, які врешті-решт й приводять до асоціальних, протиправних вчинків. Відомо, що 90% підлітків, які були осуджені за агресивні злочини, вчиняли його у нетверезому стані. Таким чином, підлітки, обґрунтовуючи власні погані вчинки, володіють неправильними уявленнями про сміливість, хоробрість, справедливість, моральність тощо [35, с. 110].

Таким чином, поступово формується «... соціально-деформована поведінка, яка неодмінно приводить до



девіантної: підлітки порушують вимоги вікових соціальних ролей, що, як правило, призводить до зміщення провідної діяльності; соціально-моральної деформації поведінки (поведінка суперечить рольовим вимогам і пов'язана з вкрай аморальною поведінкою: вживанням алкоголю і наркотиків); соціально-моральної правової деформації поведінки (порушення вимог соціальних ролей і норм моралі і права)», – зауважує М. Кікалішвілі [24, с. 180].

Діти підліткового віку є особливо залежними від конкретної ситуації та мікросередовища. Один із визначних елементів мікросередовища у взаємовідносинах, який здатний сформувати особистість, – родина. При цьому головним фактором виступає зовсім не її склад – повна, неповна, – а взаємостосунки, моральна атмосфера, що утворюються між дітьми та дорослими та поміж дорослими членами сім'ї.

Д. Фельдштейн на основі досліджень зауважує, що рівень фізичної агресивної поведінки є найбільш вираженим у дітей, родини яких із робочого середовища; вербальна агресивна поведінка типова для підлітків з родини службовців (середня ланка), але їм характерний порівняно невисокий рівень фізичної агресивної поведінки. На першому місці стосовно проявів непрямой агресії знаходяться підлітки із родин керівних службовців та підсобних робітників. Підвищений негативізм є характерною рисою підлітків із середовища сімей інтелігенції (інженери, вчителі, лікарі) та керівних робітників. Найменш виражена агресивна поведінка – у підлітків із середовища торгових робітників. У даному випадку береться до уваги не лише матеріальний добробут, але і прагнення уникнути конфліктів, згладити суперечності, що виникають, не загострюючи ситуації [50, с. 67].

Розкриваючи соціально-психологічний портрет підлітків схильних до агресії необхідно зазначити, що значну роль відіграють і *статеві особливості*, що впливають на прояв агресивної поведінки у дітей підліткового віку. Так, Ф. Перлз доводить, що дівчатка набагато раніше дозріваючи у порівнянні із хлопчиками, і те, що хлопчики є фізично сильніші за дівчаток, проте вони володіють значно більшою

чутливістю до впливу як психічних, так і фізичних факторів. Тому, у хлопців частіше, аніж у дівчаток, виникають психічні порушення. Під час розвитку статевих особливостей поряд із біологічними передумовами серйозна роль відводиться культурним та соціальним стереотипам, пов'язаними із уявленнями дорослих щодо поведінки хлопців та дівчат. Агресивна поведінка, як свідчать дані психологів із різних країн світу, зустрічається набагато частіше у хлопців, аніж у дівчат [39, с. 87].

Виходячи із зазначеного вище, приведемо приклади класифікації підлітків схильних до агресії. Як ми вже зазначали, І. Фурманов агресивних підлітків поділяє на дві великі категорії:

1) з соціалізованими (непряма та фізична агресії) порушеннями поведінки.

Підлітки, схильні проявляти фізичну агресію, яка переважає у цілеспрямованих, діяльних, активних дітей, яких відрізняє сміливість, рішучість, схильність ризикувати, безцеремонність, авантюризм; їхня поведінка підкріплюється лідерськими якостями, проте при цьому спостерігається імпульсивність поведінки, поганий самоконтроль, садистські нахили, потреба до загальних переживань.

Підліткам, схильним проявляти непряму агресію притаманна надмірна імпульсивність, слабкий самоконтроль, недостатня соціалізація потягів та низька усвідомленість власних вчинків, негативізм природи.

2) не соціалізованими (негативізм та вербальна агресія) порушеннями поведінки.

Підлітки, схильні проявляти негативізм відрізняються «мімозоподібністю», ранимістю, вразливістю, егоїзмом, самовдоволення, завищеною самооцінкою, консерватизмом.

Підлітки, схильні проявляти вербальну агресію відрізняються депресивністю, психічною неврівноваженістю, імпульсивністю та напруженістю, фрустраційною толерантністю, чутливістю щодо оцінок та вчинків до їхньої особистості, небажання та невміння приховувати власні думки та почуття, постійним внутрішнім конфліктом [53, с. 124].

Відомі й інші класифікації підлітків схильних до агресії, так, наприклад, дослідники Ю. Гербеєв, В. Андрієнко, І. Невський розрізняють підлітків:

- 1) педагогічно занедбаних;
- 2) соціально занедбаних (зіпсованих етично);
- 3) крайньої соціальної занедбаності [4, с. 96].

С. Беличевою виділяються три групи підлітків схильних до агресії:

- 1) підлітки глибокої педагогічної запущеності;
- 2) підлітки із афективними порушеннями;
- 3) нестерпні підлітки (конфліктні) [8, с. 82].

Л. Семенюк, аналізуючи документацію шкіл, бесідує з батьками, сусідами, вчителями щодо інтересів, відносин кожного підлітка з дорослими, однолітками, його особливостей, поглядів, різних сторін поведінки, під час анкетування, тестування, обстеження підлітків з використанням творів, спостережень, опитувальників, виокремлює чотири групи підлітків:

1) підлітки, що володіють стійким комплексом примітивних, аморальних, аномальних потреб, деформацією відносин та цінностей, прагнучи до споживацького проведення часу, з переважною фізичною агресивністю, яким властивий цинізм, егоїзм, відсутність авторитетів, зухвалість, войовничість, байдужість щодо переживань інших людей, грубість, озлобленість, запальність, нелагідність;

2) підлітки, що володіють деформованими цінностями та потребами, які мають досить широке коло інтересів, відрізняються занадто загостреним індивідуалізмом, охоче займають привілейоване становище шляхом утиску молодших та слабших; бажання застосовувати фізичну силу виявляють ситуативно, тільки проти слабших;

3) підлітки, яким притаманний конфлікт між позитивними та деформованими потребами, що характеризуються пристосуванням, однобічністю інтересів, брехливістю, облудою; у поведінці переважають вербальна та непряма агресії;

4) підлітки, що володіють слабо деформованими потребами за умови відсутності деяких інтересів та досить обмеженим колом спілкування, відрізняються мстивістю, боягузтвом, підозрілістю, безвільністю; з характерною запобігливою поведінкою перед сильнішими та старшими побратимами; у поведінці переважають негативізм та вербальна агресія [47, с. 87].

Г. Макартичева за детермінацією поведінки виділяє такі групи підлітків, схильних до агресивності:

1) ситуативного порушника – протиправні вчинки провокуються переважно ситуацією;

2) субкультурного порушника – підліток ідентифікує себе із антисоціальними груповими цінностями;

3) невротичного порушника – асоціальні вчинки є наслідками внутрішньо особистісної тривоги та конфліктів;

4) «органічного» порушника – здійснює протиправні вчинки в результаті мозкових ушкоджень із переважаннями інтелектуальної недостатності ефективності та імпульсивності;

5) психотичного порушника – девіантні вчинки виникають внаслідок психозу, потьмарення свідомості, тяжких психічних розладів;

6) антисоціальної особистості – антигромадські вчинки викликані поєднанням специфічних особистісних якостей: ворожості, недорозвиненості вищих почуттів, нездатності будувати близькі довірчі відносини [3, с. 52].

Отже, агресивна підліткова поведінка має різноманітні зовнішні та внутрішні причини, залежить від індивідуальних цілей, вікових особливостей, причин, якими обумовлюється її виникнення тощо.

Таким чином, розкриваючи соціально-психологічний портрет підлітків, схильних до агресії ми розглянули наступні, притаманні їм властивості та особливості – характерологічні, психофізіологічні, поведінкові, статевовікові, які характерні для підліткового віку.

*Характерологічні особливості* зумовлюються порушенням відносин з оточуючими людьми, впливом підліткових груп, зміною шкали життєвих цінностей, підвищеною чутливістю до

оточення, надчутливістю, неприйняття відповідальності, ослабленим контролем емоційного стану.

*Психофізіологічні особливості* зумовлені перебудовою організму підлітка, переходом до дорослого життя, самостійності; фізична перебудова організму робить підлітка уразливим до впливу середовища та впливає на можливості підлітка: підвищена втомлюваність, розсіяна увага.

*Поведінкові особливості* полягають у прагненні підлітком самостійності, бажання поваги зі сторони дорослих. Характерними рисами поведінки у підлітковому віці є постійний конфлікт та напруженість у відносинах з оточуючим середовищем, це викликано розбіжністю між очікуваннями підлітка у ставленні до нього дорослих та оточення і наявною ситуацією.

*Статевовікові особливості* полягають у розбіжності проявів агресивної поведінки у хлопчиків та дівчаток. Перераховані вище властивості та особливості підлітків, схильних до агресії необхідно враховувати при організації соціальної роботи щодо профілактики агресивних проявів у підлітковому середовищі, з метою досягнення ефективних результатів щодо попередження агресії серед молодших школярів та підлітків.

Класифікацію видів агресії особистості можна представити наступним способом:

Вид агресії	Характеристика поведінкових особливостей особи	ПІБ вчених, що досліджували проблему
Залежно від мети агресії	<p><i>недеструктивна агресія</i> – наполеглива неворожа самозахисна поведінка, спрямована на досягнення мети; це природжений механізм, що слугує для адаптації в середовищі, для задоволення бажань, досягнення цілей розвитку, пізнання і здатності покласти на себе;</p> <p><i>деструктивна агресія</i> – злісна</p>	Паренс Г.[37] Бэрон Р., Ричардсон Д. [11]

	<p>поведінка, неприйняття, ненависть, лють, мстивість; бажання заподіяти біль іншому і задоволення, одержуване від цього;</p> <p><i>експресивна</i> – виражена у формі мимовільного спалаху гніву, люті, що не має цільової напруженості; суб'єкт, який викликав подібну агресію, не завжди піддається нападу;</p> <p><i>ворожа</i> – супроводжується застосуванням насильства, нанесенням шкоди;</p> <p><i>інструментальна</i> – спрямована на досягнення мети: агресія є засобом її досягнення</p>	
За ступенем та способом вираження	<p><i>вербальна пряма агресія</i> (сварка, крик, обзивання, публічне приниження, відкриті погрози);</p> <p><i>вербальна непрямая агресія</i> (плітки, прихована форма залякування);</p> <p><i>фізична пряма агресія</i> (частіше всього прояв негативних почуттів – безпосередньо проти іншої людини із застосуванням фізичної сили);</p> <p><i>фізична непрямая агресія</i> (вибухи люті, що супроводжуються псуванням – предметів, биття кулаками по столі)</p>	ПерешейнаН., Заостровцева Н. [38]
За формою прояву агресії	<p><i>активна</i> (дії, що шкодять іншим людям або предметам) і <i>пасивна</i> – (стриманість від певних дій, що приводять до шкідливих наслідків для тієї особи, що є об'єктом агресії);</p> <p><i>мовна</i> (використання стосовно атакованої особи шкідливих вербальних– подразників, що можуть викликати страх, почуття образи або</p>	Семенюк М. [46]

	емоційне відкидання); <i>фізична</i> (виявляється в ударах або побоях, в пошкодженні або знищенні суспільної або особистої власності) агресія	
За спрямованістю на об'єкт	<i>внутрішня</i> (ауто), що характеризується вираженням звинувачень або вимог, адресованих самому собі. Дитину «мучить» совість, вона займається самопокаранням, а іноді самокатуванням (гризе нігті); <i>зовнішня</i> (гетеро), характеризується відкритим проявом агресії на адресу конкретних осіб (пряма агресія) або на безособові обставини, предмети або соціальне оточення (зміщена агресія). Наприклад, дитина накидається з кулаками на свого кривдника або «зриває злість» на оточуючих, знущається над тваринами, псує речі кривдника	Фурманов І. [52]
За характером агресії	<i>доброякісна агресія</i> (оборонна) – слугує справі виживання індивіда чи роду, має біологічні форми прояву і гасне, як тільки зникає небезпека, загроза життю; Приклади «доброякісної» агресії: псевдоагресія – дії, в результаті яких може бути завдана шкода, але яким не передували злі наміри, а саме: ненавмисна агресія; ігрова агресія; агресія, як самоутвердження; оборонна агресія – як чинник біологічної адаптації: як прийом витіснення страху; як результат небезпеки позбавлення волі; як реакція на спробу позбавлення	Фромм Е. [51], Воронцова М. [14]

	ілюзій; конформістська агресія; інструментальна агресія; екзистенціальні потреби людини та різні вкорінені в її характері пристрасті: ціннісні орієнтації та об'єкт шанування; почуття єднання; творчі здібності; збудження і стимулювання; хронічна депресія і нудьга; структура характеру; <i>злаякісна агресія</i> (біологічно неадаптивна) – характеризується деструктивністю та жорстокістю, які властиві тільки людині. Приклади злаякісної агресії: жорстокість; помста; садизм; некрофілія	
--	--	--

Підсумовуючи, констатуємо, що типологія агресивних підлітків, за Л. Семенюк, представлена наступним чином:

*I група* – підлітків характеризує стійкий комплекс аномальних, аморальних, примітивних потреб, прагнення до споживацького проведення часу, деформація цінностей і стосунків. Егоїзм, байдужість до переживань інших, нетерпимість, відсутність авторитетів є типовими рисами цих дітей. Вони егоцентричні, цинічні, озлоблені, грубі, запальні, забіякуваті. В їхній поведінці переважає фізична агресивність.

*II група* – підлітки з деформованими потребами, цінностями. Володіючи більш-менш широким колом інтересів, вони відмічаються загостреним індивідуалізмом, бажанням зайняти привілейований статус через утиснення молодших, слабших, їх характеризує імпульсивність, швидка зміна настрою, брехливість, роздратованість. У цих дітей спотворенні уявлення про мужність, товарииськість; їм приносить задоволення чужий біль. Прагнення до застосування фізичної сили проявляється ситуативно і лише проти тих, хто слабший.

*III група* – підлітків характеризує конфлікт між деформованими і позитивними потребами, цінностями,



поглядами. Вони відзначаються односторонністю інтересів, пристосовництвом, брехливістю. Ці діти не прагнуть до досягнення успіху, апатичні. В їх поведінці переважає опосередкована і вербальна агресивність.

*IV група* – підлітки, які відзначаються слабо деформованими потребами, але в той же час відсутністю певних інтересів і досить обмеженим колом спілкування. Вони безвільні, вразливі, підлизуються до сильніших товаришів. Для них типова мстивість і боягузливість. В їх поведінці переважає вербальна агресивність та негативізм [46].

Отже, наприкінці, необхідно зазначити, що серед загальних особливостей проявлення підліткової агресії вчені зазнають наступні:

– жертвами агресії стають близькі люди – рідні, друзі і т.д.;

– далеко не всі агресивні діти виховуються в неблагополучних сім'ях;

– агресія найчастіше виникає без реального приводу;

– протиправне поведіння, яке проявляється у вчинках (або діях), що завдають шкоди як окремим людям, так і суспільству в цілому.

## **Висновки**

Проведене нами теоретичне дослідження щодо визначення проблеми агресивності підлітків як соціально-психологічного явища сучасності дозволяє дозволити сформулювати *наступні висновки*:

1. Проблема агресивної поведінки підлітків була предметом розгляду ще з донаукового періоду, але на сьогодні, не зважаючи на те, що у сучасному суспільстві цілком сформовано розуміння сутності такого соціального феномену як агресія, у науковій літературі існує певна полісемія щодо визначення поняття «агресія».

Проблема підліткової агресії та агресивної поведінки досліджується зарубіжними та вітчизняними науковцями у галузі психології, конфліктології, соціології, філософії та педагогіки, але, на наш погляд, все ж таки спостерігається

чітка тенденція до збереження у суспільстві різних видів підліткової агресії. На протязі всієї історії людства жодна її форма не зникла, а навпаки, з'явилися нові. Така ситуація вимагає більш глибокого вивчення причин виникнення агресивності, адже статистичні дані свідчать про те, що питання агресивної поведінки підлітків в Україні залишається невирішеним і потребує об'єднання зусиль науковців, практиків, державних діячів, представників громадськості, педагогів та батьків навколо питань розробки і впровадження ефективних державних механізмів, технологій попередження й подолання проявів агресії серед підлітків.

2. Проведений нами аналіз джерел показав, що на сьогодні не існує єдиного тлумачення поняття «агресія», але більшість спеціалістів у галузі соціальних наук схиляються до наступного визначення агресії: *«агресія – це будь яка форма поведінки, націлена на образу, або спричинення збитків іншій живій істоті, яка не заслуговує подібного звернення»*. Дане визначення поняття «агресія» і було взято нами за основу у нашому дослідженні.

3. Доведено, що в рамках величезної кількості досліджень проблеми агресії та її супутніх термінів (агресивність, агресивні дії, агресивна поведінка, агресивні реакції), у сучасній психолого-педагогічній науці не має однозначної наукової думки стосовно визначення її сутності. Поява на початку ХХ століття двох теоретико-методологічних напрямів – психоаналізу і біхевіоризму – зумовило два основні підходи до проблеми агресії: як до природженої властивості (вчення про «танатос» З. Фрейда) і як реакції на несприятливий зовнішній стимул (концепція «фрустрації – агресії» Д. Долларда і Н. Міллера). Теоретичні положення розглядалися в рамках інстинктивістського (З. Фрейд, К. Лоренц), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс), фрустраційного (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Річардсон, Б. Крейхі) підходів, кожний з яких подає своє трактування агресії: її сутності, мети, чинників виникнення (біологічні і

соціальні витоки походження), класифікація агресивної поведінки з виділенням форм агресивної поведінки (фізична, непрямая, вербальна агресія, схильність до роздратування, негативізм).

4. Розглянувши соціально-психологічний портрет підлітків, схильних до агресії нами було визначено, що, по-перше, вони мають характерологічні, психофізіологічні, поведінкові, статевовікові особливості; по-друге, агресивна поведінка підлітків – це один з яскравих показників соціальної дезадаптації, а також порушення процесу соціалізації в цілому. У підлітка з агресивними проявами виникають труднощі у навчальній діяльності (конфлікти з педагогами, однолітками), проблеми в сім'ї з батьками, у налагодженні контактів, зв'язків зі своїми однолітками, тобто в нього соціалізація відбувається зі шкодою для самого себе, така дитина відчуває певну дисгармонію, їй складно визначити своє місце у суспільстві, успішно виконувати власні соціальні ролі й самовизначитися в майбутньому.

Визначено основні *чинники виникнення* підліткової агресії: індивідуальний чинник (соціальна дезадаптація особистості, особливості фізіології); психолого-педагогічний (вплив соціальних інститутів: сім'я, однолітки, школа); соціально-психологічний чинник (взаємовідносини з іншими, почуття закоханості та взаємини з протилежною статтю тощо); особистісний чинник (активно-вибіркове відношення індивіда до середовища спілкування, ціннісні орієнтації і особисті здібності до саморегулювання своєї поведінки тощо); соціальний чинник (соціально-економічні умови існування суспільства, інформаційний вплив ЗМІ (радіо, телебачення, журнали, Інтернет)).

Однак наше дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, залишаються актуальними і потребують подальшого вивчення питання використання та удосконалення технологій щодо соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки підлітків, а також модернізації форм профілактичної роботи щодо підліткової агресії.

### Список використаних джерел

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков: учебное пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1998. 379 с.
2. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / под ред. Н. М. Платоновой. СПб.: Речь, 2004. 336 с.
3. Азарова Л. А. Психология девиантного поведения: учеб.-метод. комплекс. Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. 164 с.
4. Андриенко В. К. Система перевоспитания подростков в условиях специальной школы. М.: НИИ общ. пробл. воспитания АПН СССР, 1990. 275 с.
5. Астремська І. В., Жайворонок Ю. Г. Теоретичні аспекти проблеми дослідження агресивної поведінки особистості. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер.: Соціологія. 2013. Т. 225. Вип. 213. С. 111–115.
6. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
7. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессивность. *Изучение влияния воспитания в семейных отношениях*. М.: Прогресс, 1999. 218 с.
8. Беличева С. А. Основы превентивной психологии. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1994. 199 с.
9. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб.: Прайм-Еврознак, Нева; М.: Олма-Пресс, 2002. 510 с.
10. Бреслав Г. М. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2004. 144 с.
11. Бэрон Р. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.
12. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. М.: Педагогика, 1991. 144 с.
13. Волянська О. Проблема агресивної поведінки підлітків: фактори і механізми соціалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: Соціологія. 2016. № 3. С. 117–134. URL:

[http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnyuac\\_2016\\_3\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnyuac_2016_3_13) (дата звернення: 17.11.2019).

14. Воронцова М. В. Теория деструктивности: учебн. пособие. Таганрог: Издатель А. Н. Ступин, 2014. 360 с.

15. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 533 с.

16. Головин С. Ю. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 1998. 567 с.

17. Дроздов А. Ю. Агрессивное поведение молодежи в контексте социальной ситуации. *Социологические исследования (СОЦИС)*. 2003. №4. С. 95–98.

18. Дроздов О. Ю. Соціально-психологічні фактори динаміки агресивної поведінки молоді: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Чернігів, 2003. 22 с.

19. Дубенко М. Фактори агресивної поведінки у ситуації міжособистісного конфлікту в період ранньої юності. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2010/factory-ahresyvnoji-povedinky-u-sytuatsiji-mizhosobystisnoho-konfliktu-v-period-rannoji-yunosti/> (дата звернення: 01.11.2019).

20. Замашкіна О. Д. Деякі соціально-психологічні особливості підлітків, схильних до девіантної поведінки: *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference. Volume II, December 13–14, 2018*. Batumi, Georgia: Publishing House «Kalmosani». 2018, P. 272–274.

21. Зинченко В. П. Современный психологический словарь. СПб.: Прайм. Еврознак, 2007.

22. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 288 с.

23. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.

24. Кікалішвілі М. В. Делінквентна поведінка: поняття, ознаки та детермінанти. *Юридична наука*. № 2 (56). 2016. С. 177–190. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/jnn\\_2016\\_2\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/jnn_2016_2_18) (дата звернення: 19.11.2019).

25. Кірейчев А. Особистісні особливості підлітків із нормативною і девіантною поведінкою. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/23830/1/12-82-89.pdf> (дата звернення: 19.11.2019).

26. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. М.: Русский язык, 1998. 700 с.

27. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии: пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. 336 с.

28. Кудрявцева Н. Н. Агрессия: от концепции К. Лоренца к современным представлениям. *Природа*. 2008. № 9. С. 60–63.

29. Кравчук С. Л. Особливості психологічних детермінант агресивних проявів особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К., 2002. 21 с.

30. Левитов Н. Д. Психологическое состояние агрессии. *Вопросы психологии*. 1972. № 6. С. 168–171.

31. Мардахаев Л. В. Словарь по социальной педагогике. М.: Академия, 2002. 371 с.

32. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие. СПб.: Речь, 2008. 445 с.

33. Мізерна О. О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Київ, 2005. 24 с. URL: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5994/1/Mizerna.pdf> (дата звернення: 05.12.2019).

34. Михайкина С. В. Диагностика индивидуального уровня агрессивности. *Психология и школа*. 2002. № 2. С. 27–31.

35. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков. Эмоциональный и кризисный механизм. СПб.: Лань, 1999. 304 с.

36. Онищенко Н. П. Корекція девіантної поведінки молодших школярів у процесі діяльності дитячих громадських організацій: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Переяслав-Хмельницький, 2003. 22 с.

37. Паренс Г. А. Агрессия наших детей. М.: Форум, 1997. 152 с.

38. Перешеина Н. В. Девиантный школьник: Профилактика и коррекция отклонений. М.: ТЦ Сфера, 2006. 192 с.

39. Перлз Ф. Эго, голод и агрессия / под ред. Д. Н. Хломова. М.: Смысл, 2000. 358 с.

40. Понятие и сущность агрессивного поведения. URL: <http://www.directeducation.ru/powins-56-1.html> (дата звернення: 14.12.2019).

41. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности. *Психологический журнал*. 1996. № 5. С. 3–18.

42. Реан А. А. Психология изучения личности. СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1999. 288 с.

43. Регуш Л. А. Психология современного подростка / под ред. проф. Л. А. Регуш. СПб.: Речь, 2005. 400 с.

44. Руденко Л. М. Біхевіоральний підхід до вивчення агресивної поведінки розумово відсталих дітей. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 332–337. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_28\\_72](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_28_72). (дата звернення: 14.01.2020).

45. Румянцева Т. Г. Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1991. №1. С. 81–87.

46. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебн. пособие. 2-е изд. М.: МПСИ, Флинта, 2003. 96 с.

47. Семенюк Л. М. Психологическая сущность агрессивности и ее проявления у детей подросткового возраста. Методические рекомендации в помощь педагогам-практикам. М.: 1991. 358 с.

48. Соковни И. Профилактика агрессивных и террористических проявлений у подростков. М.: Просвещение, 2005. 115 с.

49. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Вінниця: Планер, 2009. 542 с.

50. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 189 с.

51. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2006. 640 с.

52. Фурманов И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2007. 480 с.

53. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения: пособие для психологов и педагогов. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. 351 с.

54. Buss A. Some determinants of rigidity in discrimination reversion leaning. J. Exp. Psycho. 1952. Vol. 44.

55. Buss A. The Psychology of Aggression. N.Y., 1961.

56. Dollard J., Miller N. Personality and psychotherapy. New York: McGraw-Hill, 1950. 179 p.



## **РОЗДІЛ 3. ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ З НЕПОВНОЛІТНІМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

*Оксана Повідайчик,  
Ростислав Козубовський*

*У розділі проаналізовано особливості волонтерської роботи майбутніх соціальних працівників з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки. Розкрито сутність волонтерської діяльності як важливого ресурсу соціальної роботи, здійснено ретроспективний аналіз волонтерського руху за рубежем та в Україні. Представлено досвід Ужгородського національного університету з підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки. Акцентується увага на необхідності здійснення підготовки в процесі аудиторних занять, практики (в тому числі волонтерської), професійно спрямованої поза аудиторної роботи. Обґрунтовано умови ефективності підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки.*

### **3.1. Теоретико-методичні засади волонтерської діяльності майбутніх соціальних працівників**

Проблема девіантної поведінки була об'єктом наукових досліджень, починаючи ще з часів античності, проте сьогодні інтерес до неї зростає, оскільки впродовж останніх десятиріч девіантні прояви набули значного розповсюдження, в тому числі й серед неповнолітніх. Девіантна поведінка неповнолітніх, більшість з яких є учнями загальноосвітніх шкіл, у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства, що актуалізує проблему профілактичної роботи.

Значний вклад у профілактику девіантної поведінки покликані внести соціальні працівники, оскільки серед основних професійних функцій соціальних працівників чітко визначені функції, пов'язані саме з профілактикою девіантних проявів: діагностична, прогностична, попереджувально-профілактична, корекційно-реабілітаційна, соціально-терапевтична, охоронно-захисна.

Водночас, як свідчать результати наукових досліджень (О. Карпенко, І. Ковчина, В. Оржеховська, В. Поліщук та ін.), соціальні працівники не готові достатньою мірою до професійної профілактичної роботи з неповнолітніми. Це зумовлено тим, що соціальна освіта в Україні почала розвиватися порівняно недавно і програма професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є недосконалою. Зокрема, на відміну від багатьох зарубіжних країн, вітчизняна програма підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери не передбачає спеціалізації в профілактичній діяльності. Тому участь студентів у волонтерській діяльності з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, може сприяти вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери загалом і до здійснення профілактичної роботи зокрема. Волонтерська практика повинна стати важливою складовою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Проблема девіантної поведінки та її профілактики знайшла відображення в дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (П. Вест, А. Коен, В. Оржеховська, В. Синьов, І. Трубавіна, В. Тюріна, Т. Федорченко, М. Фіцула та ін.). Питання розвитку молодіжного волонтерського руху теж досліджуються вченими (О. Безпалько, Л. Вандишева, Г. Вілфінг, А. Капська, Т. Лях, Й. Поліщук та ін.), проте проблема підготовки фахівців соціальної роботи до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської діяльності не була предметом спеціального педагогічного дослідження.

Слід підкреслити, що волонтерство є важливим ресурсом соціальної роботи, особливо в кризовий період, що зумовлено

погіршенням матеріального становища й психологічного стану людей.

Волонтерський рух, який був започаткований ще у 1859 році і асоціюється з іменем Анрі Дюрана і створенням організації «Червоний Хрест», на сьогоднішній день є надзвичайно поширеним у світі.

Зауважимо, що науковці по-різному тлумачать поняття «волонтерська діяльність»: О. Акімова, Л. Вандишева, І. Зверева, Л. Міщик, І. Мигович, С. Пальчевський, Ю. Хорунжий трактують її як «доброчинну діяльність, що здійснюється фізичними особами на засадах неприбутковості, без заробітної платні та просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства загалом; гуманістичну діяльність, спрямовану на соціальну допомогу певним верствам населення, розвиток добробуту та процвітання суспільства», що не вимагає матеріальної винагороди та ґрунтується на потребі реалізації цінностей; О. Акімова, В. Бочарова, В. Воронов, Б. Вульфів, О. Главник, Т. Друженко, Н. Івченко, Р. Ларсен, В. Петрович, Ю. Поліщук, Н. Романова, Д. Хепурт та ін. розуміють волонтерську діяльність як добровольчу діяльність, засновану на ідеях безкорисливого служіння гуманним ідеалам людства, без мети отримання прибутку, одержання оплати або кар'єрного зросту; отримання всебічного задоволення особистих і соціальних потреб шляхом надання допомоги іншим людям; О. Безпалько, Н. Заверико, І. Зверева, Т. Лях та ін. розглядають волонтерську діяльність як основу функціонування громадських організацій, територіальних громад, форму громадянської активності населення; Л. Артюшкіна, Ю. Мацкевич, А. Морів, А. Поляничко, Л. Радченко, Б. Сіпрі – як спеціалізовану допомогу у різних сферах діяльності; З. Бондаренко, В. Бочарова, Р. Вайнола, А. Капська – як форму громадської активності особистості, спрямовану на розв'язання соціальних проблем, що сприяє формуванню професійно значимих якостей особистості фахівця соціальної роботи.

Як доброчинна діяльність, діяльність, яка не потребує винагороди і здійснюється з власної волі, волонтерська робота не є спонтанною, неочікуваною, а спрямовується на виконання

певних завдань та досягнення певних цілей і результатів, які зумовлені метою конкретної діяльності. За трактуванням В. Бочарової, Р. Вайноли, І. Зверевої, А. Капської, Л. Міщик, А. Мудрика, Є. Холостової та ін., мета волонтерської роботи полягає у сприянні особистісному та професійному зростанні, самореалізації та соціалізації особистості; наданні послуг тим, хто цього потребує, а також соціальної підтримки, захисту, допомоги окремим людям за рахунок компенсації втрат життєво важливих умов існування; реабілітація громадян з обмеженими можливостями та соціально вразливих груп населення; у просвітництві населення та організації педагогічного середовища.

У Загальній декларації волонтерів відзначається, що волонтерство – це добровільний вибір, який виражає особистісні погляди і позицію; передбачає активну участь громадянина в громадському житті; сприяє покращенню якості життя, поглибленню солідарності між людьми; зумовлює реалізацію основних людських потреб на шляху побудови більш справедливого суспільства; сприяє більш збалансованому економічному і соціальному розвитку; виражається зазвичай у спільній діяльності в рамках різних асоціацій.

Слід підкреслити, що волонтерство є дуже важливою складовою громадянського суспільства. За допомогою волонтерства: в суспільстві підтримуються і підсилюються такі загальнолюдські цінності, як милосердя, турбота, допомога; люди реалізують свої можливості, повністю розкривають свій людський і професійний потенціал; встановлюються зв'язки, які сприяють вирішенню важливих життєвих питань багатьох людей.

Волонтерство – це добровільний вибір, що відображає особисті погляди і позиції; це активна участь громадянина в житті суспільства, що виражається, як правило, у суспільній діяльності в межах різного роду асоціацій. Волонтерство сприяє покращенню якості життя, особистому процвітанню й поглибленню солідарності, реалізації основних потреб на шляху будівництва більш справедливого і мирного

суспільства, більш збалансованому економічному і соціальному розвитку, створенню нових робочих місць.

Волонтерський рух існує вже багато десятиліть. І хоч в різних країнах це явище має різні назви, воно є універсальним людським феноменом, який зустрічається в усіх культурах, на всіх рівнях економічного розвитку, серед представників обох статей і людей різного віку. Він є однією з найбільш ефективних форм роботи з молоддю, невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо.

Мотиви для вступу до рядів добровольців можуть бути різними: переконання етичного і релігійного характеру; потреба в спілкуванні, активності, реалізації своїх здібностей, суспільному і державному визнанні; бажання оволодіти новою професією, добитися поліпшення діяльності соціальної установи. Часто добровільними помічниками стають ті, хто вже отримав допомогу і підтримку від організації і тепер хотів би передати власний досвід подолання критичної ситуації іншим.

У волонтерства як руху дуже багато позитивних аспектів. Волонтери – не тільки альтруїсти, вони також працюють заради набуття досвіду, спеціальних навичок і знань, встановлення особистих контактів, особливо. Якщо вони працюють в соціальній сфері. Часто волонтерська діяльність – це прямий шлях до оплачуваної роботи, завжди можливість проявити і зарекомендувати себе.

Аналіз наукових праць [1; 3; 21; 26] дозволяє розкрити основні засади волонтерського руху, зокрема визначити його принципи:

- визнання права на об'єднання за всіма чоловіками, жінками, дітьми, незалежно від їх расової приналежності, віросповідання, фізичних особливостей, соціального та матеріального становища.

- Повага до гідності та культури всіх людей.
- Надання взаємної допомоги, безоплатних послуг особисто, або організовано в дусі партнерства і братерства.
- Визнання важливості особистих і колективних потреб, сприяння колективному забезпеченню цих потреб.
- Надання можливості набуття нових знань і навичок, вдосконалення здібностей, стимулюючи для цього ініціативу і творчість людей, даючи кожному можливість бути творцем, а не користувачем.
- Стимулювання почуття відповідальності, заохочення сімейної, колективної та міжнародної солідарності.

Виходячи з цих основних принципів, волонтери повинні: сприяти тому, щоб індивідуальна участь перетворювалася на колективну дію; активно підтримувати свої асоціації, бути відданим їх цілям і обізнаним про їх політику та діяльність; прагнути, в міру своїх здібностей та наявності вільного часу, доводити до успішного завершення спільно розроблені плани і програми; співпрацювати зі своїми колегами по асоціації в дусі взаєморозуміння і взаємної поваги; не розголошувати конфіденційну інформацію, якщо така передбачається характером діяльності.

Водночас, на думку науковців, поважаючи права людини і основні принципи волонтерства, асоціації волонтерів різних країнах зобов'язані: забезпечувати регламентацію волонтерської діяльності; визначати межі добровільної співпраці, добросовісно ставитися до своїх функцій; доручати кожному діяльність, яка йому найбільше підходить, забезпечуючи необхідне навчання та допомогу; забезпечувати регулярне підведення підсумків діяльності та їх оприлюднення; забезпечувати, в разі необхідності, компенсацію ризику, пов'язаного з діяльністю волонтерів, а також шкоди, яка ненавмисно завдається третім особам в результаті діяльності волонтерів; забезпечувати загальний доступ до волонтерської діяльності, відшкодовуючи, у разі необхідності, зроблені витрати; передбачити механізми припинення волонтерами діяльності, як з ініціативи асоціації, так і їх власної [2; 13].

Світовий досвід підтверджує, що волонтерство є однією з форм активної соціальної позиції громадянина. Згідно з висновками експертної групи ООН, є три основні визначальні характеристики волонтерської діяльності [23; 25].

По-перше, діяльність не повинна здійснюватися в основному для фінансової винагороди, хоч компенсацію витрат і деякої символічної оплати можна передбачити. По-друге, діяльність повинна здійснюватися згідно власної доброї волі індивіда. По-третє, діяльність повинна приносити користь іншому індивіду, або суспільству в цілому, хоч визнається, що волонтерська діяльність може приносити певну вигоду і волонтеру.

Волонтерство сьогодні переросло в міжнародний рух глобального масштабу. Із понад ста країн світу добровольці об'єдналися і створили в 1970 році Міжнародну Асоціацію Добровольчих Зусиль (IAVE). На сьогоднішній день міжнародний волонтерський рух складається з багатьох організацій, таких як волонтери ООН, Міжнародна волонтерська організація SCI (Service Civil International), Молодіжна міжнародна організація «Молодь – за мир» YAP (Youth Action for Peace), Федерація ICYE (International Cultural Youth Exchange), Альянс європейських волонтерських організацій (Alliance of European Voluntary Service Organizations), Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій CCIYS (Coordinating Committee for International Voluntary Service), Асоціація волонтерських організацій AVSO (Association of Voluntary Service Organisation).

Волонтери ООН – UNV (United Nations Volunteers) – організація, яка безпосередньо підкоряється ООН, що займається підтримкою сталого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей волонтерства та мобілізації добровольців для вирішення конкретних практичних завдань на нашій планеті. Налічується понад 4000 волонтерів ООН, що працюють з біженцями, ВІЛ-інфікованими, дітьми, інвалідами; в галузі дитячої і дорослої освіти, охорони здоров'я, міського розвитку, виборчого права та захисту прав виборців, гендерної

рівності та прав жінок і т.п. практично у всіх країнах – учасницях ООН.

Міжнародна волонтерська організація SCI (Service Civil International) заснована в 1920 р. У її завдання входить поширення ідей миру, міжнародного взаєморозуміння і солідарності, соціальної справедливості і захисту навколишнього середовища. Діяльність SCI зосереджена на організації міжнародних волонтерських проєктів, семінарів, коротких і довгострокових волонтерських програм, освітніх тренінгів та міжнародних обмінів.

Молодіжна міжнародна організація YAP (Youth Action for Peace) розпочала свою діяльність в 1923 р., пропагуючи ідеї миру і співпраці між країнами та активно виступаючи проти військових конфліктів. YAP має відділення в 15 країнах і об'єднує політично активну молодь у волонтерському русі. YAP займається організацією волонтерських антивоєнних проєктів, пацифістських семінарів і тренінгів, розробкою методів ненасильницького вирішення військових конфліктів, роботою з біженцями, найбільш соціально незахищеними групами населення, лобюванням антивоєнних і миротворчих ідей серед політичних партій і організацій.

Федерація ICYE (International Cultural Youth Exchange) розпочала свою діяльність у 1949 році. ICYE налічує більше 30 відділень у країнах Африки, Азії, Європи та Латинської Америки. Місія ICYE у просуванні молодіжної волонтерської активності за міжнародне взаєморозуміння світі. Глобальна освіта та міжкультурне виховання – два основних принципи програм ICYE в роботі з дітьми, людьми похилого віку та інвалідами; організації дитячих центрів, екологічних проєктів.

Альянс європейських волонтерських організацій (Alliance of European Voluntary Service Organisations), заснований в 1982 р., являє собою координаційний центр європейських національних волонтерських організацій, що спеціалізується на координації короткострокових і довгострокових волонтерських робочих таборів, що підтримують ідеї міжнародного співробітництва, миру і взаєморозуміння.



Асоціація волонтерських організацій AVSO (Association of Voluntary Service Organisation) координує діяльність європейських волонтерських організацій і просуває інтереси волонтерства на рівні урядів, соціальних інститутів і громадських організацій.

Щоб мати більш повне уявлення про волонтерську діяльність, розглянемо волонтерство на прикладі окремих держав, зокрема США [23; 25], де, як відомо, волонтерський рух почав розвиватися вже давно, і де добровольцями найчастіше ставали люди або багаті, або літнього віку. Перші відчували потребу ділитися, а другим хотілося активно брати участь у житті, яке вже, фактично, підходило до свого завершення. Добровільні організації відігравали помітну роль в історії соціальної політики США. Різні релігійні громади створювали ще в XIX столітті свої організації, які пізніше влилися в Червоний Хрест і разом з жіночими організаціями займалися активною діяльністю в охороні здоров'я та соціальній політиці. Вони організовували лікарні, вели справи в установах для психічно хворих і людей, залежних від алкоголю.

Слід підкреслити, що діяльність добровільних організацій, однак, ніколи не мала вирішального значення і розглядалася як суттєвий доповнення до державного забезпечення. Добровільні організації замість вимоги коштів для вдосконалення власних послуг, наполягали на розвитку державного сектора. З часом, коли в США так звана «держава благополуччя» стала більш розвиненою, уряд побачив у добровільних організаціях інтегровану частину соціальних послуг, а не конкуруючі або альтернативні послуги.

Сьогодні більше 75% дорослих американців входять, принаймні, в одну добровольчу групу. Інакше кажучи, американський «третій сектор» включає понад 1 млн. організацій, які несуть основний тягар соціального захисту та підтримки населення. І, незважаючи на те, що держава там володіє великими можливостями, значно більшими, ніж в Україні, волонтерство вважається в США та інших розвинених західних країнах почесним заняттям і волонтери користуються

великою повагою; організаціям добровольців надається фінансова та організаційна підтримка з боку держави і підприємницьких кіл. Самі ж організації працюють на безоплатній основі як «виконавці» державних соціальних програм, виконуючи роль своєрідного буфера. Таким чином, вони не дублюють, а доповнюють державні служби, утворюючи з ними єдину і вельми ефективну систему соціальної допомоги населенню.

В США сьогодні діє більше мільйона таких організацій. Це найбільший у країні роботодавець: кожен другий американець працює не менше 3 годин у тиждень волонтером в церкві або лікарні, громадських службах або різних притулках, допомагає школам і т.д. Волонтерський рух особливо поширений серед молоді, зокрема студентів університетів. І це природно: по-перше, молодь по природі своїй не є занадто прогресивною чи консервативною, вона – всього лише сила, готова до будь-якого почину, по-друге, завдання навчального закладу полягає в тому, щоб розповісти, що навчальний заклад може дати молоді і що цей навчальний заклад може очікувати від молоді. Американські студенти з величезним бажанням беруть участь у волонтерському русі. Мотиви їх для вступу до лав добровольців різні: переконання морального і релігійного характеру; потреба в спілкуванні, активності, реалізації своїх здібностей, громадському і державному визнанню; бажання отримати нову роботу або освоїти нову професію.

В Україні волонтерство інтенсивно розвивається з початку 90-х років і багато аспектів цього явища ще не знайшли достатнього відображення у дослідженнях вітчизняних учених. Окремі аспекти волонтерського руху розкриті у працях: О. Безпалько, Р. Вайноли, Н. Заверико, А. Капської, Т. Лях, Ю. Поліщук, С. Савченко та ін..

Протягом тривалого періоду Україна як незалежна держава намагається побудувати економічно ефективно, соціально захищене, політично стабільне суспільство. Сьогодні в Україні зароджується демократичне суспільство, яке має базуватися на принципах свободи, творчості та гуманізму. Формальні державні

структури не в змозі реагувати на всі запити суспільства, тому особливої ваги набуває громадський рух. Про те, що цей процес розпочався і триває, не дивлячись на труднощі, свідчить поява сучасних недержавних організацій, кількість яких вже сягнула понад 20 тис.

Стратегічна мета трансформації українського суспільства полягає в розбудові соціально – правової цивілізованої держави. Реалізація цієї мети тісно пов'язана із формуванням громадянського суспільства, невід'ємним елементом якого є так званий третій сектор. До третього сектору належать недержавні, некомерційні об'єднання громадян, що прагнуть допомогти собі та іншим, не переймаючись одержанням прибутків, – політичні партії, профспілки, молодіжний рух, жіночі, волонтерські, релігійні організації, благодійні фундації та багато інших. Функція їх полягає у відстоюванні прав і свобод громадян і найповнішому задоволенні їх основних політичних, економічних, правових, культурних, а головне, соціальних інтересів.

Серед переваг організацій третього сектора можна відзначити їх горизонтальну ієрархію, меншу бюрократію, гнучкість і швидкість реагування, високу кваліфікацію персоналу, знання проблем, нижчі ціни за рахунок залучення сил волонтерів, економію державних витрат, що виділяються на управління, і плюралізм в ухваленні рішень.

Особливим об'єднанням громадян, які належать до третього сектору, є волонтерські організації.

У 1995 році був заснований Всеукраїнський громадський центр «Волонтер». У законі України «Про соціальні послуги» зазначається, що волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову діяльність, що має суспільно-корисний характер.

Волонтерська діяльність – будь-яка соціальна, суспільно корисна, систематична і вмотивована неприбуткова діяльність фізичних та юридичних осіб, що провадиться шляхом виконання робіт, надання послуг громадянам, організаціям і суспільству в цілому. Якщо вмотивована неприбуткова діяльність має одноразовий чи випадковий характер або

провадиться на підставі родинних чи дружніх стосунків, вона не є волонтерською. Волонтер – фізична особа, яка добровільно провадить волонтерську діяльність. Волонтерами можуть бути особи, які досягли 16 років і, як виняток (за згодою одного з батьків або особи, що його заміняє), – 15 років. Об'єднання волонтерів утворюють волонтерську організацію, яка може бути зареєстрована відповідно до чинного в Україні законодавства.

Сьогодні відомі такі центри волонтерського руху в Україні:

1. Координаційна рада з питань розвитку та підтримки волонтерського руху при Міністерстві праці і соціальної політики.

2. Всеукраїнський громадський центр «Волонтер».

3. Ресурсний центр розвитку громадських організацій «Гурт».

4. Український державний центр соціальних служб для молоді.

5. Волонтерський центр «Пенсіонер», ради організації ветеранів війни.

6. Коаліція громадських організацій та ініціатив за вільну від тютюнового диму Україну.

Волонтерський рух з кожним роком набуває усе більшої потужності, об'єднує усе більше громадян та залучає значні людські ресурси, що потребує чіткого законодавчого регулювання. Держава намагається реагувати на цю потребу часу, про що свідчить визначення у законодавчому полі основ державної політики щодо волонтерства, введення до законодавства основних термінів і понять стосовно волонтерського руху.

Так, законодавчо визначений термін «волонтерський рух», задекларовано, що підтримка і сприяння його розвитку є одним з основних напрямів державної політики у сфері соціальної роботи з дітьми та молоддю, організовано проведення в Україні у 2001 році Міжнародного року волонтерів, у межах якого розроблено низку заходів щодо сприяння розвитку в Україні волонтерського руху; утворена

Кабінетом Міністрів України Координаційна рада з питань розвитку та підтримки волонтерського руху, легітимізовано право волонтерів на їх залучення до надання соціальних послуг і відповідно до положення, затвердженого Кабінетом Міністрів України, яке регулює цю діяльність, передбачено право суб'єктів, які надають соціальні послуги, залучати волонтерів на договірних засадах для виконання цієї роботи. Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг затверджено Постановою Кабінету Міністрів України 10 грудня 2003 р. У Положенні визначено, що волонтерська діяльність – це добровільна неприбуткова діяльність фізичних осіб – волонтерів, яка спрямована на надання допомоги особам, що перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, і сприяє самореалізації волонтера [17]. У 2004 році схвалено концепцію проекту закону України «Про волонтерський рух» [19]. У 2010 році Верховна Рада України ухвалила проект Закону України «Про волонтерський рух». Відповідно до документу, основні напрями волонтерської діяльності включають надання допомоги окремим соціальним групам, особам, сім'ям, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги. Зокрема, у проекті розглянуто механізм надання соціальної допомоги та духовної підтримки, сестринського догляду пацієнтам відділень паліативної допомоги та геріатричних відділень і членам їх сімей. У проекті зазначена участь волонтерів у діяльності, пов'язаній з захистом прав сімей, дітей та молоді, організацією масових спортивних і культурних заходів національного та міжнародного значення, охороною навколишнього природного середовища та культурної спадщини тощо. Сам закон був затверджений порівняно недавно – 19 квітня 2011 року Верховною Радою України [9].

Все це сприяло поширенню волонтерського руху в Україні, його становленню та організаційному оформленню.

Ми повністю солідарні з думкою Т. Голованової і Ю. Гапон про те, що волонтерство є феноменом цивілізованого суспільства [6]. Водночас, слід підкреслити, що розвиток

волонтерського руху в Україні відбувається з певними труднощами, які зумовлені тим, що: в роки радянської влади внаслідок функціонування командно-адміністративної системи управління часто порушувався принцип добровільності; сьогодні ще не достатньо розроблена нормативно-правова база волонтерської діяльності, що пояснюється складністю процесу становлення громадянського суспільства; комерціалізація різних сфер сучасного суспільства негативно впливає на підвищення статусу волонтерської діяльності в суспільстві. Процеси докорінної перебудови соціально-економічного характеру, зміна політичної ідеології та відсутність будь-якої іншої призвели в нашій країні спочатку до ідеологічного, а пізніше – і морального вакууму. Громадяни України не відразу сприйняли ідею безкоштовної, безкорисливої допомоги, є чимало проблем і в організації діяльності волонтерів [7], проте поняття «волонтер», «волонтерські організації», «волонтерство», «волонтерський рух» для позначення важливого значення соціально-політичного життя суспільства дедалі набувають масового поширення. В нашій країні волонтерський рух, детермінований гуманізацією суспільного життя, є відповіддю на суспільні потреби. Будучи закоріненим у традиції безкорисливої допомоги нужденним, історично притаманній українській національній культурі, і взявши на озброєння досвід ряду передових у цій сфері західних країн, вітчизняний волонтерський рух з кожним роком набуває усе більшої потужності, об'єднує усе більше громадян.

Добровольчі ініціативи розповсюджуються майже на будь-яку сферу людської діяльності – роботу з соціально незахищеними верствами населення (інвалідами, людьми похилого віку, маргіналами); роботу в рамках неформальної освіти, спрямованої на міжкультурне спілкування; розвиток проєктів, які зміцнюють дух соціальної терпимості; миротворча діяльність, розв'язання конфліктів; екологічний захист; активізація населення у глибинці тощо. Незважаючи на досить широкий спектр діяльності волонтерів, аналіз історії розвитку і сучасного стану волонтерства у різних країнах доводить, що основною галуззю діяльності добровольців є соціальна, тобто та

важлива сфера діяльності, у якій участь держави визнається недостатньо ефективною. У розвинутих зарубіжних країнах участь населення у волонтерській діяльності давно стала невід'ємною частиною соціальної практики.

У європейській моделі соціальної роботи добровільна допомога населенню, як правило, входить до загальної державної системи соціальної допомоги і є важливим її елементом, який розширює проблемне поле цієї життєво важливої діяльності. Одночасно зі становленням національних моделей волонтерської діяльності досить інтенсивно відбувалося зародження і подальший розвиток міжнародних волонтерських організацій. Фактично, практика волонтерського руху за кордоном розвивалася паралельно із становленням соціальної роботи як професії. Вона має загальні та специфічні особливості, характерні для різних країн, а також провідні тенденції, що визначають стратегічні шляхи формування громадянського суспільства.

Наявна суперечність між потребою допомоги окремим групам населення і можливістю її надання, оскільки соціальним працівникам, як людям, професійно покликаним надавати допомогу тим, хто її потребує, дуже складно охопити всі верстви населення, вони просто не можуть обійтися без підтримки добровольців. І саме тут дуже важливе значення має волонтерська діяльність як ресурс соціальної роботи, ефективне використання якого можливе на основі вивчення накопиченого розвинутими країнами досвіду, творчого використання його для побудови його вітчизняної моделі.

В Україні волонтерській рух теж, в першу чергу, тісно зв'язаний з соціальною роботою. Це – одна з найефективніших форм роботи з різними категоріями клієнтів. Він є невичерпним джерелом набуття громадянської освіти, дає людині можливість реалізувати себе у служінні суспільству. Велика кількість громадських організацій поєднує людей, які на добровільних засадах беруть участь у соціальних програмах щодо попередження негативних явищ та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції у суспільство тощо.

Перелік робіт, що здійснюють волонтери, досить широкий: соціальний супровід сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, проведення ігорток, допомога дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, розповсюдження соціальної реклами, допомога ветеранам війни та праці, профілактика правопорушень та негативних явищ в дитячому та молодіжному середовищі, робота з неповнолітніми та молоддю, які звільнилися з місць позбавлення волі, організація змістовного дозвілля дітей та молоді, організація та проведення клубу спілкування молоді з функціональними обмеженнями, робота за програмою «рівний-рівному», інформування громадськості з питань європейської інтеграції.

Зазвичай діапазон особистісних якостей людини дуже великий. Людина прагне удосконалити себе, знайти своє призначення і місце в житті. Волонтерська діяльність – це шлях самопізнання і самоперевірки. Тому у добровільній роботі беруть участь різні категорії волонтерів. Водночас, підкреслимо, що найбільш численною категорією волонтерів є молодь, особливо студенти ЗВО.

Волонтерство – один з видів залучення молоді до відстоювання активної громадської позиції, який дозволяє проявити максимально свої здібності та вміння, завдяки яким можна допомогти іншим людям у вирішенні їх проблем. Молоді люди гостро бачать соціальну несправедливість; розшарування суспільства; оточуючих людей, які потребують допомоги, і, головне, мають сили та натхнення своїми діями допомогти іншим.

У процесі участі у волонтерському русі формуються лідерські якості молодих людей. Лідерські якості – важливі характеристики сучасної людини, адже в останні роки все більше стверджуються цінності творчо і інтелектуально розвинутої людини. А це, в більшості випадків, можливе за умови вміння людини постояти за себе, досягати поставленої мети, бути лідером. Ведуться дискусії про вродженість чи сформованість лідерських якостей, однак очевидно, що такі якості необхідно виховувати в собі. Лідерські якості також



виховуються під час перебування молоді особи в межах певної інституції (школи, навчального закладу, громадської організації тощо).

Сьогодні в Україні понад 1,5 млн. молодих людей – студенти вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Тому студентство є одним з найважливіших ресурсів волонтерської роботи.

Як відзначає Т. Лях, особливість волонтерського руху в Україні полягає в тому, що найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь [12, с. 5]. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціальної спрямованості. Саме серед студентів виникають і розвиваються різні молодіжні рухи, організації.

Для молоді волонтерська діяльність стає 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. До речі, як свідчить практика, люди, які прилучилися до волонтерської діяльності у молодому віці, продовжують брати участь у ній впродовж всього життя. Це може бути допомога людям похилого віку, самотнім, інвалідам, дітям-сиротам, дітям, схильним до девіантної поведінки, дітям вулиці тощо.

Якості, які розвиваються у студентів, залучених до волонтерської діяльності, сприяють формуванню професійної спрямованості майбутнього фахівця соціальної роботи. 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.

Дуже часто студенти, навчаючись у вищих навчальних закладах, намагаються уникати труднощів, не бажають самостійно вирішувати складних життєвих проблем і поступово втрачають свою індивідуальність, віру в себе і свої можливості. За умови участі в соціальній діяльності, маючи змогу перевірити свої сили і повірити в свої можливості, майбутній соціальний працівник робить крок до життя в гармонії з самим собою і навколишнім світом, набуває психологічної адаптації до умов середовища, які часто змінюються, вчиться долати труднощі і керувати власними емоціями і станами. Це, в свою чергу, підвищує його життєвий тонус, зберігає психічне здоров'я. Безперечно, формування особистості майбутніх фахівців соціальної роботи відбувається в основному в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Проте, на нашу думку, волонтерство вносить свій вклад у процес професійно-особистісного становлення майбутнього соціального працівника.

Навчання у закладах вищої освіти співпадає з початком періоду зрілості, який характеризується посиленням свідомих мотивів поведінки. Стають більш стійкими такі якості особистості, як цілеспрямованість, рішучість, витримка, наполегливість, принциповість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою. У процесі участі студентів у волонтерському русі ці якості мають змогу розвиватися і сприяти подальшому професійному розвитку майбутніх фахівців соціальної роботи.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених (А. Астін, С. Вершина, Г. Вілфінг, Й. Поліщук та ін.), а також власний досвід роботи у ЗВО дозволяє стверджувати, що участь студентів у волонтерській діяльності позитивно впливає на академічний розвиток студентів, формування вмінь і навичок, необхідних для самостійного життя, почуття громадянської зрілості, сприяє духовному розвитку, формуванню правильних ціннісних орієнтацій, викликає бажання

продовжувати волонтерську діяльність після закінчення навчання у вищому навчальному закладі.

Участь студентів у різноманітних волонтерських акціях дозволяє їм співвіднести свої особистісні можливості в духовно-моральному плані з вимогами професії, яка передбачає наявність таких властивостей особистості, як комунікативність, гуманізм, толерантність, емпатія та інші. Участь у соціальних проектах допомагає студентам засвоїти нові соціальні ролі, здобути професійний досвід, необхідний на ринку праці і при розбудові власної кар'єри у соціальній сфері. Студенти-випускники, які мають досвід волонтерської діяльності, проявляють більше ініціативи і творчості, вміють працювати в команді.

Слід відзначити, що багато студентів з різних факультетів Ужгородського національного університету давно беруть участь у волонтерській діяльності. Проте ця робота не є систематичною, належним чином організованою і цілеспрямованою. Проведене нами опитування студентів різних курсів спеціальності «соціальна робота» дало змогу виявити, що близько 30% студентів принаймні кілька разів брали участь в тих чи інших волонтерських акціях (деякі – ще під час навчання в загальноосвітніх школах, училищах, коледжах), понад 90% студентів виявили бажання долучитися до волонтерської роботи, причому близько 75% з них надають перевагу волонтерській роботі з дітьми. Водночас, далеко не всі студенти знайомі з основними засадами волонтерської діяльності і специфікою волонтерської роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки.

Підкреслимо, що волонтерська діяльність потребує від добровольців не лише бажання та наявності вільного часу, але й певних знань з психології, соціальної педагогіки, соціології, медицини, юриспруденції тощо; волонтери повинні володіти навичками спілкування з різними прошарками населення, знайомитись із кращим, як вітчизняним, так і зарубіжним досвідом роботи.

Організація волонтерської роботи безперечно вимагає підготовлених спеціалістів, які володіють відповідними

вміннями та технологіями активізації громади та окремих індивідів, визначенні їх проблем, організації членів громади для задоволення потреб і вирішення проблем з використанням необхідних ресурсів. Таким чином, підготовка майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності, в тому числі з девіантними неповнолітніми, повинна бути невід’ємним компонентом професійної підготовки фахівців соціальної сфери.

### **3.2. Підготовка студентів – майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності з дітьми, схильними до девіантної поведінки**

В організації підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до волонтерської діяльності з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, в Ужгородському національному університеті ми опиралися на такі підходи: системний, філантропічний, практико-орієнтований, командний, особистісно-орієнтований, функціонально-діяльнісний.

Підготовка на основі системного підходу передбачає вивчення майбутніми соціальними працівниками відповідної нормативної бази, структури, способів функціонування системи державних і недержавних організацій, які забезпечують профілактичну роботу з молоддю, застосування здобутих ними теоретичних знань на практиці, формування вмінь роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки у процесі волонтерської діяльності. Філантропічний підхід забезпечує реалізацію принципів гуманізму, милосердя, альтруїзму, емпатії в практичній професійній діяльності майбутніх соціальних працівників. Практико-орієнтований підхід полягає у визнанні важливості оволодіння майбутніми фахівцями соціальної роботи конкретними видами професійної діяльності вже у процесі професійної підготовки, зокрема, під час проходження волонтерської практики. Даний підхід дозволяє вирішити проблему співвідношення теорії і практики у професійній підготовці фахівців соціальної сфери до профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної

поведінки. Підготовка фахівців на основі практико-орієнтованого підходу здійснюється у відповідності з принципами зворотного зв'язку теоретичного навчання і практичної підготовки, значимості, новизни професійної інформації, співробітництва. Ці принципи дозволяють створювати на практиці умови, які сприяють формуванню у студентів активності, оволодіння функціонально-рольовим репертуаром фахівця з соціальної роботи. Командний підхід до організації практики спрямований на реалізацію в процесі волонтерської практики принципів співробітництва, партнерства, формування вмінь працювати в команді. Особистісно-орієнтований підхід до організації волонтерської практики передбачає індивідуальне планування видів діяльності для кожного студента з урахуванням його індивідуально-психологічних властивостей, нахилів, бажань, можливостей.

Найважливішим серед вищезгаданих підходів, на які ми опиралися в організації і проведенні волонтерської практики з метою підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до профілактики девіантної поведінки учнівської молоді, вважаємо функціонально-діяльнісний підхід.

Включення студентів у систематичну волонтерську діяльність, оволодіння системою професійних знань, умінь, навичок, забезпечує виконання ними основних функцій фахівця соціальної роботи. Так, комунікативна функція передбачає налагодження взаємодії особистості, соціальної групи, державних і недержавних організацій, які виступають клієнтами, волонтерами, партнерами соціального працівника. Виконання цієї функції вимагає знань загальних основ теорії спілкування, його видів, типів, функцій, основних правил та норм, етичних засад, провідних положень конфліктології, сутності та особливостей спілкування соціального працівника з різними соціальними групами, зокрема з дітьми групи ризику, схильними до девіантної поведінки. В ході практики студенти розвивають уміння добирати адекватні прийоми комунікативного впливу, попереджувати та долати

конфліктні ситуації, творчо добирати оптимальні засоби та прийоми спілкування з учнями, схильними до девіацій.

*Організаторська функція* полягає в структуруванні, плануванні, розподілі видів професійної діяльності та координуванні роботи з різними соціально-виховними інститутами, які залучені до профілактики девіантної поведінки серед молоді. Для виконання цієї функції необхідно володіти знаннями теоретичних засад організаторської діяльності соціального працівника, особливостями соціального менеджменту, планування соціально-педагогічної діяльності, способами координації, контролю в діяльності, особливостями організації та управління різними соціальними групами. Практика формує вміння студентів визначати пріоритетні напрями діяльності, правильно розподіляти обов'язки учасників процесу соціалізації, творчо планувати основні етапи майбутньої діяльності, координувати та коригувати діяльність учасників соціально-педагогічного процесу, налагоджувати співпрацю і партнерство з різними соціально-виховними структурами.

*Діагностична функція* покликана виявляти окремі соціальні аномалії в певному мікросоціумі, конкретизувати проблему особистості, визначати індивідуальні та специфічні особливості особистості чи групи. Виконання діагностичної функції потребує знань принципів діагностичної діяльності, методології та методів соціально-педагогічної діагностики, особливостей діагностування об'єктів соціально-педагогічної діяльності напрямів психолого-педагогічної діагностики. В умовах практики у студентів розвиваються вміння визначати пріоритетні напрями та об'єкти психолого-педагогічної діагностики, добирати оптимальний діагностичний інструментарій, творчо розробляти програму психолого-педагогічного діагностування окремої особи, мікрогруп, аналізувати та узагальнювати результати діагностичної роботи, використовувати результати діагностування в проектах професійної діяльності.

Суть *прогностичної функції* полягає в передбаченні результатів соціально-педагогічної діяльності, ідеальному

«програванні варіантів» різноманітних соціально-педагогічних технологій та виборі серед них максимально результативних. Для виконання цієї функції необхідні знання ролі та місця прогнозування в діяльності соціального працівника, його видів, змісту прогностичної діяльності, особливостей прогнозування різних напрямів та об'єктів. У процесі практики студенти навчаються доцільно оперувати вміннями будувати адекватний прогноз у відповідності до конкретної соціально-педагогічної ситуації, прогнозувати особливості соціалізації особистості, враховувати специфіку дітей, схильних до девіацій.

*Попереджувально-профілактична функція* має на меті запобігання виникненню асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, зокрема учнівської молоді, забезпечення умов для формування соціально-позитивної спрямованості особистості. Виконання цієї функції вимагає знань причин і форм проявів девіантної поведінки підлітків, змісту та форм соціально-профілактичної роботи, способів і прийомів переконання, наслідків впливу шкідливих звичок та асоціальних форм поведінки на здоров'я і життєдіяльність особистості, основ здорового способу життя. Завдання практики передбачають також формування у студентів умінь організувати індивідуальні, групові, масові форми профілактичної роботи, соціально-позитивну діяльність підлітків, пропагувати здоровий спосіб життя, виявляти групи ризику серед підлітків та молоді, володіти способами та формами профілактичної роботи з різними соціальними групами.

*Корекційно-реабілітаційна функція* передбачає зміну й удосконалення якостей особистості, особливостей життєдіяльності, створення умов для розвитку потенційних можливостей осіб з функціональними обмеженнями, активне залучення їх до участі у суспільному житті. Виконання цієї функції вимагає знань теоретичних засад соціальної реабілітації, специфіки корекційно-реабілітаційної роботи з різними соціальними групами. Практика формує вміння студентів надавати допомогу особам, що потребують

соціальної реабілітації та адаптації, здійснювати корекційно-реабілітаційну роботу з неповнолітніми, схильними до девіацій.

*Соціально-терапевтична функція* спрямована на своєчасне подолання кризових ситуацій та проблем клієнта на основі усвідомлення особистістю ставлення до себе інших людей. Для виконання цієї функції необхідно знати теоретичні засади, особливості психолого-педагогічної терапії, форми допомоги. У процесі практики у студентів формуються вміння здійснювати домедичну соціально-терапевтичну допомогу, доцільно застосовувати різноманітні форми психолого-педагогічної терапії, проводити консультації, індивідуальні, групові зустрічі, залучати працівників різних соціальних служб до надання допомоги особистості.

*Охоронно-захисна функція* спрямована на забезпечення прав та інтересів дітей і молоді на основі державних та міждержавних документів. Виконання цієї функції вимагає знань прав підлітків та молоді, змісту діяльності соціальних інститутів, що реалізують охоронно-захисну функцію особистості, змісту та повноважень діяльності соціального працівника щодо захисту прав клієнта, обов'язків сім'ї, школи, позашкільних закладів щодо розвитку особистості, основ української правової системи та законодавства. Завданнями практики передбачено розвиток у студентів умінь застосовувати механізми правового захисту дитини в різних соціальних інститутах, заходи державного примусу щодо осіб, які допускають протиправні дії стосовно об'єктів соціальної спільноти.

Волонтерська практика студентів другого курсу відділення соціальної роботи зазвичай проходить у загальноосвітніх школах м. Ужгорода, громадських організаціях «Доля» (працює з дітьми вулиці), «Коаліція з попередження насильства в сім'ї», реабілітаційному центрі «Дорога життя», Ужгородському міському центрі соціальних служб для сімей, дітей та молоді впродовж всього навчального року, а також влітку в оздоровчих таборах, організованих спеціально для дітей групи ризику. Вона є невід'ємною складовою загальної



практичної підготовки, яка здійснюється в УжНУ з першого по п'ятий курси.

Однією з особливостей волонтерської практики у нашій роботі є поєднання теоретичної, практичної підготовки та науково-дослідної роботи студентів. Навчаючись на першому курсі, студенти оволодівають елементарними знаннями з основ соціальної роботи у процесі вивчення курсів «Вступ до спеціальності», «Система соціальних закладів в Україні», «Історія соціальної роботи», а також знайомляться з базами їх майбутньої практики. Ці знання поглиблюються на другому курсі в процесі вивчення передбачених програмою теоретичних курсів «Філософія соціальної роботи», «Теорія соціальної роботи», «Соціальна політика України», «Соціальна психологія», «Соціально-психологічний тренінг» та ін. Студенти також відвідують заняття в «Школі молодого волонтера», яка працює при кафедрі соціології та соціальної роботи. Заняття проводяться як викладачами кафедри, так і спеціально запрошеними фахівцями з інших ЗВО і соціальних установ. Розкладом передбачено один день кожного другого тижня для проходження волонтерської практики. Це є обов'язків мінімум для кожного студента, хоч реально більшість студентів за власним бажанням долучаються до волонтерської роботи значно частіше. В цей день проводяться заняття в «Школі молодого волонтера», після чого студенти працюють на базах практики. Під час занять в «Школі молодого волонтера» студенти отримують спеціальні знання з питань волонтерської діяльності і профілактичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки, в процесі волонтерської практики.

Зокрема, вони знайомляться з особливостями девіантних проявів серед учнівської молоді, причинами їх виникнення, вивчають основні методи профілактично-виховної роботи з неповнолітніми, яка може проводитись на індивідуальному чи груповому рівні: формування свідомості особистості (бесіда, переконання, дискусія, приклад); організації діяльності, формування позитивного досвіду суспільної поведінки (вимога, привчання, громадська думка, авансування довір'ям, створення відповідних виховних ситуацій, прогнозування);

стимулювання діяльності і поведінки (змагання, заохочення, покарання); самовиховання (самопізнання, самооцінювання, саморегуляція), а також форми профілактично-виховної роботи, які допомагають прилучати учнів до суспільно-корисної діяльності і сприяють попередженню вчинення ними протиправних дій. Це, зокрема, участь підлітків у роботі дитячих і молодіжних об'єднань (асоціації, товариства, команди), спортивних змаганнях, екскурсіях; заняття в різних клубах; участь у благодійних акціях, спрямованих на допомогу дітям-сиротам, інвалідам, людям похилого віку, ВІЛ-інфікованим, безпритульним тощо. Це ж саме стосується і принципів, на яких базується соціально-виховна робота з неповнолітніми і які повинні знати майбутні соціальні працівники : принцип суспільної спрямованості виховання (відповідність характеру і змісту виховання соціальним потребам, інтересам країни, її національним нормам, традиціям); принцип гуманістичної спрямованості виховного процесу (гуманне ставлення до особистості вихованця, повага до його прав, посильні вимоги); принцип врахування індивідуально-психологічних і вікових особистісних характеристик і можливостей неповнолітніх; принцип єдності виховних впливів сім'ї, освітніх закладів, громадськості; принцип суб'єктності (розвиток здатності дитини усвідомлювати власне «Я» у взаємовідносинах з людьми, оцінювати свої дії і передбачати їх наслідки, протидіяти зовнішнім негативним впливам); принцип діяльнісного і особистісно-орієнтованого підходу; принцип опори на позитивне в особистості вихованця; принцип стимулювання активності особистості, її участі в суспільно-корисній і суб'єктно значимій діяльності та ін. [11].

Важливе значення має ознайомлення студентів з основними засадами волонтерського руху і технологіями волонтерської діяльності. Особливий інтерес у студентів зазвичай викликає вивчення теми «Анімація як технологія волонтерської діяльності».

Поняття «анімація», як відзначалось раніше, визначається як свідома діяльність, спрямована на розвиток і зміну

соціального спілкування людей, громадських структур і вдосконалення умов для дій окремих індивідів і соціальних груп з метою більш повної реалізації ресурсів людини; діяльність, побудована на принципі партнерства. Анімацією вважають особливу технологію, яка характеризується сукупністю методів діяльності, що дозволяють аніматорам активно залучати молодь до культурного та соціального життя суспільства. Ознайомлення з даною технологією дозволяє студентам ефективно організовувати культурнодозвілєву діяльність підлітків, схильних до девіантної поведінки.

Слід зауважити, що тематика занять «Школи молодого волонтера» не є абсолютно однаковою кожного року. Це залежить від того, яких фахівців вдається залучити до участі в роботі школи. Наприклад, викладачами кафедри і працівниками соціально-психологічних служб м. Ужгорода були проведені заняття «Психолого-педагогічні аспекти соціальної роботи з важковиховуваними дітьми», «Методи вивчення особистості дітей групи ризику», «Гуманістичні основи навчання і виховання дітей», «Казкотерапія і основи театралізації», «Медико-соціальні аспекти виховної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки», «Технології волонтерської діяльності з дітьми групи ризику», «Основи конструктивного спілкування», «Основи психодіагностики», «Здоровий спосіб життя» та ін. Заняття «Діяльність студентів-волонтерів у США» було проведено викладачем з університету м. Юта (США) в рамках міжнародного проекту «TOUCH». До занять з волонтерами долучалися викладачі університету м. Любляна (Словенія) в рамках міжнародного проекту ТЕМПУС–ТАСІС, а також Києво-Могилянської академії. Також заняття зі студентами-волонтерами проводилися за сприяння міжнародного проекту (Україна, Угорщина, Румунія), спрямованого на підтримку здорового способу життя, підготовку майбутніх соціальних працівників до збереження фізичного, психічного, соціального здоров'я молоді.

Незважаючи на те, що тематика занять в «Школі молодого волонтера» не є постійною, незмінними залишаються заняття з

проблем здорового способу життя, профілактики тютюнопаління, алкоголізму, наркоманії. Багато науковців вбачають наявність безпосереднього зв'язку між здоровим способом життя і схильністю до девіантних проявів.

Результати нашого дослідження свідчать, що серед методів професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до профілактики девіантної поведінки учнів у процесі волонтерської практики найбільш ефективними є інтерактивні методи: тренінги, дискусії, ділова гра, кейс-методика, мозковий штурм [5; 15; 20].

Інтерактивність проявляється у здатності до взаємодії, учасники якої не є просто слухачами чи спостерігачами, а беруть активну участь у тому, що відбувається. На думку О. Пометун, така взаємодія у процесі навчання дозволяє на підставі внеску кожного з учасників отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох трьох осіб до широкої співпраці багатьох [18]. Інтерактивні методи навчання підвищують мотивацію студентів до оволодіння знаннями, вміннями і навичками волонтерської роботи з профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді, оскільки забезпечують всім студентам комфортні умови навчання, за яких вони відчують свою успішність. В основу такого навчального процесу закладено співробітництво і продуктивне спілкування, спрямоване на спільне вирішення якоїсь проблеми.

Важливим методом формування готовності студентів до профілактичної роботи у процесі волонтерської практики є метод проєктів, який набуває особливого значення у підготовці до ділової гри. Проєктування розуміють як: визначення версій чи варіантів розвитку або зміни певного явища чи об'єкту; конструювання варіантів оптимального майбутнього стану об'єкту; форму випереджального відображення і перетворення дійсності, спрямовану на конструювання системи параметрів майбутнього матеріального об'єкту чи якісно нового його стану [8, с. 506]. В основі цього методу – уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвивати практичне мислення, формувати

професійні навички. Є різні види проєктів, проте в контексті нашого дослідження мова йде про соціальне проєктування, в дослідження якого внесли вклад такі вчені, як О. Артюх, О. Балакірева, О. Яременко, В. Луков, А. Прутченков та ін.

Не можна не погодитися з думкою деяких учених (А. Конишева, В. Копилова та ін.), що навчання з використанням методу проєктів часто виходить за рамки заняття і вимагає більше часу, що викликає труднощі при традиційній системі навчання. Проте в рамках проведення волонтерської практики і занять в «Школі молодого волонтера» цей метод є ефективним.

Проєктивна робота студентів на заняттях здійснювалася в окремих групах і включала орієнтовно такі етапи:

1. Визначення проблеми проєкту.
2. Висунення і обговорення шляхів вирішення проблеми.
3. Розподіл навчальних завдань, обговорення висунутих студентами варіантів гіпотез, пошук інформації і способів творчого вирішення проблеми. Викладач може допомогти спрямувати діяльність у необхідне русло, надати консультацію.
4. Організація самостійної роботи учасників проєкту. Студенти працюють з науковою, методичною, довідковою літературою.
5. Можливе попереднє обговорення отриманих результатів в групах і відбір кращого зразка для захисту проєкту.
6. Заключним етапом проєктної роботи є колективне обговорення студентами виконаних завдань, їх експертиза, формулювання висновків.

Проєкти можуть готуватися самостійно як домашнє завдання і виконуватися індивідуально або групою з наступною перевіркою і обговоренням результатів на заняттях.

Використання методу проєктів дає можливість вирішити низку важливих завдань: повна зорієнтованість навчального процесу на студента, врахування його інтересів, здібностей, життєвого досвіду; на заняттях студенти поряд з оволодінням новими знаннями вдосконалюють практичні вміння комунікативної діяльності; студенти отримують можливість

здійснювати творчу роботу в рамках заданої теми, самостійно здобувати необхідну для вирішення проектних завдань інформацію з різних джерел; здійснюється успішна реалізація різних форм організації навчальної діяльності, в процесі якої відбувається взаємодія студентів один з одним і з викладачем, функції якого змінюються: замість «інформатора» і «контролера» він стає рівноправним партнером у їх діяльності на заняттях; посилюється індивідуальна і колективна відповідальність студентів за конкретну роботу в рамках проекту, оскільки кожен студент, працюючи індивідуально чи в мікрогрупі, повинен представити групі результати своєї діяльності; спільна діяльність в рамках проекту вчить студентів доводити справу до кінця.

Студентами готувалися різні проекти. Одні з них планувалися як одноразова короткочасна акція, інші – як більш тривалі і складні.

Наприклад, часто студентам, зокрема в рамках вивчення теми «Анімація як технологія волонтерської діяльності», доводилося готувати проекти проведення свят. Свято є культурним проектом і культурною акцією, володіє значними ресурсами вирішення різних проблем і дає можливості для здійснення позитивного впливу на підлітків з девіантною поведінкою. Основні функції свята: комунікативна (спілкування учасників у неформальній обстановці); консолідуюча (згуртування учасників в групі); компенсаторно-відновлювальна (компенсуються деякі потреби індивіда); самореалізації (здатність і можливість проявити себе); естетизації матеріально-просторового середовища.

Студенти засвоювали алгоритм проведення свята: 1) підготовчий етап (аналіз ресурсів його проведення, визначення складу учасників, складання плану і сценарію проведення та ін.); 2) реалізація (проведення свята); 3) аналіз результатів, підведення підсумків.

Вже стало традицією проведення Дня Святого Миколая, Нового року студентами-волонтерами соціальної роботи УжНУ для дітей з обмеженими можливостями і дітей, схильних до девіантної поведінки.

Інший ефективний метод, який часто використовувався в підготовці майбутніх волонтерів – метод мозкового штурму як спосіб генерації великої кількості ідей в організації колективної інтелектуальної діяльності з пошуку нетрадиційних рішень проблеми. Зазвичай включає три фази:

**Перша фаза** має завданням допомогти студентам позбутися скутості, відмовитися від стереотипів показатися смішним. Досягається створенням сприятливої психологічної обстановки і взаємної довіри, коли ідеї втрачають авторство, стають спільними, здобутком групи.

**Друга фаза** – власне сам штурм. Її завдання – породження якомога більше ідей. Виключається критика, можна висловлювати будь-які ідеї без страху, що їх визнають абсурдними. Висловлені ідеї можна змінювати, вдосконалювати. Змога висловити ідею надається всім бажаним. Всі ідеї бажано записати в загальний протокол ідей. Проте час для висловлення ідей зазвичай не повинен перевищувати 2-3 хвилини.

**Третя фаза** – творчий аналіз ідей з метою пошуку конструктивного вирішення проблеми, який передбачає глибокий аналіз всіх без винятку ідей, результатом чого є принципово нове бачення вирішення проблеми.

Використання мозкового штурму, як правило, зумовлює підвищення інтересу студентів до волонтерської діяльності загалом і профілактичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки зокрема, сприяє розвитку їх активності, ініціативності, виховання толерантності, терпимості до думок інших, етики спілкування.

Цей метод часто використовувався нами разом з методом групової дискусії. Фактично, мозковий штурм передбачає групову дискусію, яка полягає в колективному обговоренні певного питання чи проблеми.

У науковій літературі (В. Андрєєв, М. Кларін та ін.) досить широко висвітлюються різні аспекти поняття «дискусія», правила ведення дискусії. Відзначається, що роль дискусії дуже важлива для виявлення істини, вирішення спірних питань на основі взаємних компромісів. Дискусія дозволяє активно

формувати вміння порівнювати різні підходи, точки зору, аргументовано і коректно відстоювати свою позицію, розвиває інтелектуальні властивості, ініціативність. Суть дискусії полягає в тому, що співбесідники дотримуються різних точок зору з певного питання і кожний намагається аргументувати і відстояти власну позицію.

Дискусії можуть бути спонтанними, контрольованими, дискусії типу «аргумент-контраргумент».

Для успішного проведення дискусії необхідно заздалегідь обрати цікаву тему, визначити мету дискусії, ознайомити студентів з основними правилами ведення дискусії, поведінки учасників. Викладач стежить за тим, щоб висловлювались всі студенти, обмін думками відбувався у відповідності з регламентом, висловлювання були коректними і тактовними як у змістовому, так і в мовленнєвому плані.

При організації дискусії в навчальному процесі ставляться пізнавальні і комунікативні завдання. Форми проведення дискусії можуть бути різними. Наприклад, у своїй роботі ми організовували обговорення дискусійних статей, надрукованих у пресі, в яких порушувалися проблеми дітей групи ризику, схильних до девіантної поведінки. Стаття зачитувалася студентам і після того розпочиналася дискусія, або матеріали заздалегідь були роздані студентам для самостійного опрацювання. Такі дискусії давали можливість студентам розвивати вміння як діалогічного, так і монологічного мовлення, а також уміння логічно, аргументовано і лаконічно формулювати свої думки. Ключовою в дискусії була процедура питань і відповідей. Уміння коректно і правильно сформулювати питання дозволяє отримати правильну інформацію і таким чином визначити подальшу тактику ведення дискусії. Загалом дискусія зазвичай спрямована не тільки на засвоєння нових знань, встановлення істини, розвитку комунікативних умінь, але й на створення емоційно насиченої атмосфери, яка б сприяла глибокому проникненню в суть проблеми і розвитку колективних взаємовідносин в групі. І найголовніше – дискусія сприяє професійному розвитку майбутнього фахівця соціальної роботи, формуванню



готовності до профілактичної роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Іноді дискусії поєднувалися з проєктивною діяльністю, студенти не тільки обговорювали проблему, але й намагалися знайти шляхи вирішення подібних проблем, розробляючи міні-проєкти.

Останнім часом у професійній підготовці фахівців у вищій школі набув поширення «кейс-метод» (аналіз конкретного випадку, ситуації). Це такий метод активного навчання, при якому відбувається розуміння суті предметів, явищ, вчинків, які включають неоднозначні, вірогідні знання, що можуть бути виявлені тільки при аналізі практичних ситуацій. Кейс-метод передбачає кілька етапів: вивчення студентами суті проблеми і визначення власної позиції; обговорення в міні-групах, обмін думками, пошук і знаходження можливого рішення; загально групове обговорення під керівництвом викладача, при якому слід уникати критичних оцінок. Гносеологічними особливостями кейс-методу є: неоднозначність отриманих знань, оскільки знання, здобуті студентом, представляються одним із варіантів ситуативного знання; різноманітність джерел знання; творчий характер пізнання; колективний характер пізнавальної діяльності; інтенсивний процес отримання знань.

Слід підкреслити, що всі ці методи активного навчання тісно зв'язані. Так, мозковий штурм може використовуватися в дискусії, кейс-методі. Елементи всіх цих методів використовуються в ігровій діяльності, яка посідає особливе місце серед методів формування готовності майбутніх фахівців соціальної роботи до профілактичної роботи з учнівською молоддю, оскільки ігрові методи мають важливе значення як у формуванні вмій і навичок профілактичної роботи, так і в формуванні самої особистості майбутнього фахівця, його професійної спрямованості. На цьому наголошують відомі вчені, аналізуючи різні аспекти ігрової діяльності. Так, Д. Ельконін розглядає гру як діяльність, в якій відтворюються соціальні відносини між людьми. Гра є соціальною за своєю природою, а її зміст визначається відносинами між людьми в їх професійній діяльності, яка відтворюється в грі. Л. Виготський

вбачає у грі осмислену, цілеспрямовану, планомірну, соціально-координовану діяльність, психологічна природа якої ідентична психології праці.

Не можна не погодитися з думкою А. Вербицького, який вважає, що гра вирішує протиріччя між навчальною і майбутньою професійною діяльністю, забезпечує не тільки теоретичне, але й практичне мислення, формує особистісні властивості і професійні здібності [4].

Ігри поділяються на рольові та ділові, хоч занадто суттєвої різниці між ними немає. Навчальні і розвивальні можливості рольової гри полягають в тому, що вона представляє собою точну модель діяльності соціального працівника в реальній життєвій ситуації. Вона передбачає копіювання дійсності в її найбільш істотних аспектах. Ігрова роль допомагає відтворювати багатогранні людські відносини. Власне рольова гра передбачає наявність конкретних рольових приписів (інструкцій, вказівок, рекомендацій). Їх актуальність полягає в тому, що вони дозволяють умовно відтворювати реальну практичну діяльність, створюють умови реального спілкування, оскільки в рольових іграх завжди представлена ситуація, в якій необхідно використовувати як вербальні, так і невербальні засоби. Дидактичні функції рольової гри проявляються у створенні адекватних умов для формування у студентів професійної компетенції. Її виховні функції полягають в тому, що вона сприяє формуванню позитивних особистісно-професійних властивостей майбутнього фахівця соціальної роботи (комунікативності, відповідальності, ініціативності, уміння працювати в команді тощо).

Як відзначає А. Мудрик, суть рольової гри, як способу навчання спілкуванню, полягає в тому, що поставлене комунікативне завдання вирішується учасниками рольової гри імпровізованим розігруванням ситуації, в процесі якої вони програють ролі певних персонажів [14, с. 102].

Ділові ігри дозволяють акцентувати увагу в навчанні на предметному і соціальному контексті майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати властиві їй особистісно-професійні відносини. Тематика ділових ігор повинна

відображати ключові моменти майбутньої професійної діяльності соціального працівника. Ділові ігри дозволяють формувати у майбутніх фахівців: готовність діяти; передавати і отримувати інформацію; брати на себе комунікативну ініціативу; переводити конфліктну ситуацію у продуктивний діалог; уміння дослухатися до думки інших; уміння розпізнавати емоційні стани учасників гри і адекватно використати це в процесі ділової взаємодії.

Ділові ігри можуть мати різну цільову спрямованість:

- *навчальні ігри* – переслідують мету ефективного засвоєння знань, розвитку професійних умінь і навичок;

- *рефлексивні ігри* – спрямовані на психологічний розвиток особистості, уникнення стереотипів, навчання аналізу людських відносин, груповій взаємодії на принципах співробітництва;

- *пошуково-апробаційні ігри* – призначені для розвитку творчого потенціалу, організації розумової діяльності, спрямованої на пошук, розробку і випробування в режимі гри нових ідей для вирішення психологічних, соціально-економічних, управлінських проблем;

- *дидактичні ігри* – розвивають репродуктивне і творче мислення, адаптивні властивості і здібності;

- *імітаційні ігри* – розвивають комунікативні здібності, творче мислення.

Безперечно, такий поділ є дещо умовним, оскільки в діловій грі часто поєднуються елементи різних видів ігор.

Серед методів підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки, чільне місце посідають тренінги: «Основи конструктивного спілкування», «Упевненість в собі», «Скривджені діти. Як їм допомогти?», «Робота в команді» та ін.

Ефективність підготовки майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності з учнями, схильними до девіантної поведінки, в значній мірі залежить від матеріальних передумов, тобто засобів навчання, головне завдання яких полягає у забезпеченні навчальної мети завдяки активізації пізнавальних можливостей студентів. Засоби

навчання допомагають конкретизувати, уточнити, поглибити інформацію, яку дає викладач, озброїти студентів відповідними вміннями і навичками, вони виступають «посередниками» між студентом і виробництвом у тих випадках, коли його безпосереднє вивчення утруднене.

Безперечно, найважливішим засобом навчання продовжує залишатися слово викладача, який організовує засвоєння знань студентами, оволодіння вміннями і навичками. Ефективним засобом навчання є також підручники, навчальні посібники, які використовуються для самостійного здобуття знань, повторення і закріплення здобутих знань, виконання домашніх завдань. У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки учнів ми часто використовували періодичні видання (журнали, газети) з метою обговорення цікавих випадків, організації дискусії, а також ігрові матеріали для відпрацювання ігрових технологій (іграшки, пластилін, малюнки). Широко використовувалися технічні засоби навчання: кіно- і діапроектори, телевізори, відеомагнітофони, комп'ютерна техніка. Студенти не тільки переглядали навчальні відеофільми, але й самі створювали їх (наприклад, під час проходження практики в літніх оздоровчих таборах для дітей «групи ризику»).

Щодо форм організації діяльності студентів у процесі оволодіння вміннями профілактичної роботи з дітьми групи ризику в процесі волонтерської практики, то їх вибір зумовлений темою нашого дослідження. Традиційні форми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі – лекційні, семінарські і практичні заняття були обмежені факультативним курсом «Підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи до волонтерської роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки», який студенти вивчали у «Школі молодого волонтера», причому домінуючу роль відігравали семінарські і практичні заняття, які, значною мірою забезпечують відпрацювання вмінь і навичок, прийняття практичних рішень в реальних умовах виробництва, що ґрунтуються на теоретичній основі, розвивають логічне мислення, вміння аналізувати явища, узагальнювати факти,

сприяти регулярній і планомірній самостійній роботі [24, с. 135]. Це, зокрема, семінар – розгорнута бесіда (тема поділяється на невеликі за обсягом, але органічно пов'язані між собою питання, до обговорення яких залучається якомога більше студентів; його структура: організація групи – вступне слово викладача – власне бесіда – підведення підсумків заняття); семінар-коментоване читання, основне завдання якого полягає у формуванні у студентів вміння аналізувати, правильно тлумачити, узагальнювати інформацію; семінар-повідомлення, який використовувався з метою обговорення представлених студентами матеріалів в результаті здійснених ними наукових міні-досліджень; семінар-диспут, який передбачав широке обговорення групою заздалегідь запропонованої викладачем актуальної проблеми соціальної роботи з профілактики девіантної поведінки. Практичні заняття використовувалися в основному для формування конкретних вмінь і навичок професійної діяльності майбутніх соціальних працівників, необхідних їм для профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки, і проводилися зазвичай у вигляді рольових і ділових ігор.

Важливою формою підготовки студентів до профілактичної діяльності з проблемними дітьми була консультативна робота. Групові та індивідуальні консультації систематично надавалися студентам викладачами кафедри, а також практичними соціальними працівниками і психологами тих соціальних закладів, де відбувалася волонтерська практика. Консультування – це сукупність процедур, спрямованих на допомогу людині у вирішенні проблем і прийнятті важливих рішень. Мета консультування – допомогти студентам зрозуміти те, що відбувається в їх життєвому просторі і осмислено досягти поставленої мети на основі усвідомленого вибору при вирішенні проблем особистісного і професійного характеру.

Як відзначає М. Тутушкіна, професійне консультування виконує багато різних функцій: просвітницьку, соціалізуючу, компенсаторну, сугестивну, а також функцію розвитку

особистості [22, с. 283]. Фактично, всі ці функції проявлялися в консультативній роботі зі студентами-волонтерами.

Частину необхідної інформації для здійснення профілактичної роботи з проблемними дітьми студенти здобували самостійно в процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Елементи самостійної роботи використовувалися як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час. Вона включала виконання домашніх завдань, найчастіше спрямованих на пошук найрізноманітнішої інформації, необхідної для успішного оволодіння вміннями профілактичної роботи у процесі волонтерської практики, підготовку рефератів, доповідей, презентацій, написання ділових листів в різні організації, які залучені до профілактично-виховної роботи з дітьми групи ризику, відвідання учня вдома і ознайомлення з умовами життя тощо. Під час самостійної роботи використовувалася як репродуктивна самостійна робота, метою якої є закріплення знань, формування вмінь і навичок, так і творча самостійна робота – отримання і опрацювання нової інформації, аналіз проблемних ситуацій тощо. Ефективною виявилася і така цікава форма самостійної роботи як випереджувальні завдання, тобто завдання, спрямовані на повне або часткове оволодіння матеріалом до його вивчення за програмою на заняттях (ознайомлення з новим матеріалом за підручником, довідковою літературою, складання плану проведення майбутньої дискусії, рольової чи ділової гри тощо). Самостійна робота сприяє формуванню ініціативності, активності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю соціальної роботи.

До позааудиторної роботи з формування вмінь профілактичної волонтерської діяльності майбутніх фахівців відносно зустрічі з практичними соціальними працівниками, працівниками правоохоронних органів, медиками, психологами, тобто з професіоналами, які працюють з дітьми групи ризику. Особливий інтерес викликали зустрічі з випускниками УжНУ, які працюють в соціальних службах. Цікавою формою підготовки студентів до виконання їх

професійних функцій у майбутньому вважаємо екскурсії. Частина екскурсій по соціальних закладах міста Ужгорода і області проводилася тільки для студентів, а в окремих екскурсіях брали участь також діти, з якими студенти працювали під час волонтерської практики.

Студенти також беруть активну участь у міжнародних конференціях, семінарах, які щорічно проводить кафедра соціології та соціальної роботи, де слухають доповіді іноземних викладачів, студентів-волонтерів, практичних соціальних працівників, виступають самі з повідомленнями і презентаціями, є учасниками круглих столів, де обговорюються проблеми волонтерської роботи з дітьми групи ризику, а також тематичних телевізійних передач.

Зокрема, це міжнародний науково-практичний семінар, організований кафедрою соціології і соціальної роботи, на тему «Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців: розвиток волонтерського руху в Україні і за рубежом». У роботі семінару взяли участь викладачі, студенти і практичні соціальні працівники з США, Угорщини, України, які виступили з доповідями і повідомленнями. Студенти-волонтери УжНУ виступили з повідомленням і презентацією підготовленого ними відеофільму про волонтерську роботу в літньому таборі, а також представили виготовлений фотостенд «Жити разом», який продовжує демонструватися в фойє факультету суспільних наук, постійно оновлюючись.

В УжНУ відбулася також міжнародна конференція викладачів, практичних соціальних працівників на тему «Волонтерський рух як важливий ресурс соціальної роботи», а також міжнародна студентська конференція, присвячена проблемі участі студентів у волонтерському русі.

Всі вищезгадані форми і методи підготовки студентів до профілактичної роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки, в процесі волонтерської практики дали можливість майбутнім соціальним працівникам отримати певні теоретичні знання і сформувані елементарні вміння профілактичної роботи з проблемними дітьми, які поглиблювалися і закріплювалися в процесі залучення їх до конкретної практичної діяльності.

Основні напрямки волонтерської діяльності студентів: організація дозвілля дітей і підлітків; просвітницька робота серед учнів загальноосвітніх шкіл; сприяння розширенню світогляду, інтелектуального і морального розвитку дітей, схильних до девіантної поведінки; чергування в притулках для неповнолітніх; участь у проведенні рейдів «Діти вулиці»; пропаганда здорового способу життя; індивідуальна робота з дітьми з обмеженими можливостями вдома; консультування учнів з різних питань; допомога у навчанні відстаючим учням тощо.

Особлива увага зверталася на організацію дозвілля дітей, схильних до девіантної поведінки, оскільки змістовне дозвілля є важливим чинником запобігання девіаціям, що обґрунтовано нами в окремій статті [10].

Оскільки найвідповідальнішим видом волонтерської роботи є індивідуальна, включення волонтерів у процес роботи відбувалося поступово: спочатку – колективна робота, потім робота у малих групах і вже після цього – індивідуальна робота. На початку залучення до волонтерської діяльності студенти брали участь у різноманітних волонтерських акціях. Наприклад, в рамках акції «16 днів проти насильства» студенти разом з практичними соціальними працівниками проводили просвітницьку роботу з учнями старших класів в загальноосвітніх школах №3 та №6 м. Ужгорода, угорській гімназії в м. Ужгороді, у благодійному фонді «Нова сім'я» з метою запобігання проявів насильства у молодіжному середовищі. Акція «Обери здоров'я – збережи життя» полягала у розповсюдженні плакатів, листівок та буклетів серед молоді міста, які містили роз'яснення з приводу шкоди алкоголю, наркотиків, тютюнопаління. Пізніше студенти-волонтери самостійно виступили з тематичними міні-лекціями перед учнями шкіл міста, які супроводжувалися демонстрацією відеофільмів. Практикувалися також поїздки в райони і виступи в сільських школах, особливо в тих, випускниками яких є студенти – майбутні соціальні працівники. Акції до Дня захисту дітей, Дня інвалідів, свято Нового року, День святого Миколая проводилися систематично за підтримки спонсорів



або за рахунок проектів кафедри соціології та соціальної роботи і громадських організацій. Студенти провели екскурсії для дітей по місту Ужгороду і Мукачево з відвіданням краєзнавчого музею в Ужгороді, Мукачівського замку, в оздоровчий центр «Воєводино», в музей меду, іподром, ляльковий театр та ін.

Індивідуальна робота студентів з учнями, схильними до девіантної поведінки, здійснювалася під керівництвом викладачів кафедри, практичних соціальних працівників, психологів тих закладів, де відбувалася практика. До кожного учня, схильного до девіантної поведінки, прикріплювалися 2 студенти. Вони проводили бесіди з учнями, разом читали цікаві книги, переглядали відео і телепередачі, займалися спортом, відвідували їх у школі і вдома, знайомилися з найближчим оточенням учня. Найчастіше в роботі використовувалися різні ігри, розраховані на учнів молодшого і середнього шкільного віку, які мали корекційно-профілактичне значення. Відомо, що гра – це найбільш природна форма життєдіяльності дитини. Саме в процесі гри формується активна взаємодія дитини з навколишнім світом, розвиваються її інтелектуальні, емоційно-вольові, моральні якості, формується особистість в цілому. Отже, і корекцію формування особистості, очевидно, слід проводити у грі.

Психокорекційного ефекту ігрові заняття з дітьми досягають завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми та дорослими. В грі відбувається корекція витіснених негативних емоцій, страхів, невпевненості в собі, розширюється здатність дітей до спілкування, збільшується діапазон дій дитини з предметами. Ігрова терапія представляє собою взаємодію дорослого з дитиною на умовах останньої, коли їй надана можливість вільного самовираження з одночасним прийняття її почуттів дорослими.

Варто відзначити, що переважна більшість студентів-волонтерів змогли організувати продуктивну взаємодію з дітьми в процесі гри.

Під керівництвом психолога громадської організації, викладачів кафедри соціології та соціальної роботи, які мають

сертифікати психотерапевтів, студенти вчилися використовувати у профілактичній роботі з проблемними дітьми, крім ігротерапії, й інші технології психотерапії: бібліотерапія (від *biblion* + *therapeia* – «книга» + «терапія») – вплив на психіку учня за допомогою спеціально підібраних книг («спрямоване читання»); музикотерапія – психотерапевтичний метод з використанням музики. Він відомий з давніх часів, існує у двох формах – активна та рецептивна. Розрізняють кілька різновидів дії: 1) емоційно-інтелектуальна активізація; 2) регулятивно-гармонізуючий вплив на психовегетативні процеси; 3) урівноваження внутрішнього стану підлітка й розвиток навичок міжособистісного спілкування; 4) розкриття естетичних потреб; натурпсихотерапія – використання оздоровлюючого впливу зовнішнього простору, краєвидів, природи як самостійного психотерапевтичного заходу, що суттєво допомагає пробуджувати індивідуальні захисні механізми психіки особистості, а також гармонізувати стан душі людини, що потрапила під деструктивні впливи; проективний малюнок – один із методів групової психотерапії, основне завдання якого – отримання додаткової інформації про проблеми підлітка (в першу чергу ті, які важко вербалізувати). Наприклад: «Моя родина», «Тварина, яка живе в моїй уяві», «Дерево мого життя», «Світ буття моєї душі», «Квітка моїх мрій», «Зоряне небо», «Ранковий сон» та ін.; *казкотерапія* – спосіб передачі знань від більш досвідченого до менш досвідченого про духовно-пошуковий шлях душі, а також соціальну реалізацію людини; така система підходу до підлітка опосередковано відповідає духовній природі особистості й на прикладі змодельованого сюжету допомагає вирівнювати його zdeформоване психічне здоров'я; *квіткотерапія* – використання в психооздоровчій роботі з підлітками естетично-художнього потенціалу рослинного світу, що набуває особливої важливості й актуальності на сучасному етапі духовно-екологічної деформації внутрішнього світу людини, росту агресивності, жорстокості, злочинності; може стати ефективним засобом стабілізації психічного стану

підлітка та розвитку його творчого потенціалу; *фототерапія* – це своєрідний засіб самовираження, самопізнання, соціалізації та емоційно-креативного позитивного впливу на внутрішній світ підлітка засобами мистецтва фотографії; *анімалотерапія* – складова природо терапії. використання позитивного терапевтичного впливу тварин на самопочуття в процесі спостереження, догляду, нагляду, взаємодії з тваринами.

Особливо активно використовувалися технології психотерапії під час проходження студентами двотижневої практики в оздоровчих літніх таборах для проблемних дітей. Студенти разом з дітьми ходили в ліс, на річку, малювали, ліпили з пластиліну, виготовляли іграшки, готували фотовиставки і театралізовані свята, грали футбол, волейбол, теніс, вели зйомки відеофільму. У таборах поряд зі студентами УжНУ зазвичай працюють студенти-волонтери з інших країн (США, Німеччини), що сприяє обміну досвідом волонтерської діяльності і поглибленню вмінь іншомовного спілкування як студентів, так і дітей. Під час волонтерської практики в таборах студенти також проводять наукові дослідження, які в основному стосуються вивчення особистості проблемних дітей, виявлення їх творчих здібностей, впливу на їх поведінку тих чи інших методів профілактичної і корекційної виховної роботи.

Слід підкреслити, що підготовка студентів до волонтерської роботи з девіантними неповнолітніми передбачала дотримання певних педагогічних умов: формування інтересу студентів до волонтерської діяльності; формування у студентів специфічних особистісно-професійних якостей (гуманізм, альтруїзм, толерантність, емпатія); поєднання науково-дослідної, навчальної і практичної діяльності студентів у процесі підготовки до волонтерської роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки; визнання суспільної цінності волонтерської роботи.

У результаті аналізу наукової літератури, вивчення професійно-особистісних властивостей спеціалістів соціально-психологічних служб, власного досвіду роботи нами виділені як найважливіші такі якості соціальних працівників:

об'єктивність, чесність, справедливість, тактовність, гуманність, уважність, спостережливість, комунікативність, емпатія, витримка, рішучість, самокритичність, сила волі, оптимізм, любов до людей.

Безперечно, важливе значення у професійній діяльності соціального працівника мають й інтелектуальні якості, особливо високий рівень розвитку так званого соціального інтелекту, який проявляється у відчутті такту, в умінні завоювати симпатії інших людей і створювати сприятливу атмосферу у взаємовідносинах з ними. Низький рівень розвитку даного типу інтелекту веде до ускладнень в пристосуванні до соціального оточення. Психолога, педагога, соціального працівника це стосується в першу чергу.

Соціальний інтелект – важлива складова людського взаєморозуміння. Іноді надзвичайно ерудований соціальний працівник з яскраво вираженим вербальним і слабо-соціальним інтелектом не знаходить взаєморозуміння з людьми. Важливими характерними особливостями соціального інтелекту є: просоціальна спрямованість, готовність до співробітництва, особистісна зацікавленість у справах інших; соціальна самоефективність, як очікування успіху при вирішенні міжособистісних проблем; емпатійний інтерес, який забезпечує декодування невербальних ознак емоційних переживань; визначене ціннісне ставлення до себе та інших. Соціальний інтелект як особлива властивість мислення дозволяє зрозуміти людину, проникнути в мотивацію поведінки, розпізнати істотні властивості особистості.

Вищезгадані особистісно-професійні якості майбутніх соціальних працівників ми намагалися розвивати і поглиблювати у процесі волонтерської практики. Відсутність або недостатній розвиток у студентів більшості з вищезгаданих якостей перешкоджає їх успішній волонтерській діяльності в соціальній сфері, в тому числі й профілактичній роботі з дітьми, схильними до девіантної поведінки, що підтверджують результати нашої експериментальної роботи. Так, у студентів, які не володіли в достатній мірі доброзичливістю, емпатією, тактовністю, витримкою,

толерантністю, рівні готовності до профілактичної роботи з проблемними дітьми за ціннісно-мотиваційним, технологічним і суб'єктивним критеріями після завершення експериментальної роботи залишилися низькими, хоч у деяких з них рівень готовності за когнітивним критерієм виявився досить високим.

Однією з важливих умов ефективності підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи до профілактики девіантної поведінки учнів в процесі волонтерської практики є поєднання теоретичної, практичної і науково-дослідної підготовки. Професійна підготовка повинна мати інтегративний характер і здійснюватися в процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності. Її мета – формування стійкої професійної спрямованості, морально-психологічної, теоретичної і практичної готовності до майбутньої діяльності у соціальній сфері.

Теоретична підготовка майбутніх фахівців соціальної роботи до профілактики девіантної поведінки учнів передбачає оволодіння ними знаннями не тільки з історії, теорії, технологій соціальної роботи, які вони отримують у процесі вивчення відповідних курсів, але й спеціальними знаннями з основ волонтерської діяльності з дітьми групи ризику (факультативний спецкурс) в «Школі молодого волонтера».

Практична підготовка охоплює систему різних видів практик, що проводяться упродовж всього періоду навчання студентів за наскрізною програмою, з поступовим ускладненням завдань, змісту, форм і методів її проведення; забезпечується практичним спрямуванням теоретичної підготовки; виконанням лабораторних завдань, практичних, курсових, бакалаврських, дипломних робіт, змістовно та організаційно пов'язаних з елементами практики; залученням студентів до волонтерської діяльності, зокрема до роботи з дітьми групи ризику, схильними до девіантної поведінки, в загальноосвітніх і позашкільних закладах, громадських організаціях, літніх оздоровчих таборах.

Практична підготовка сприяє: поглибленню теоретичних знань; засвоєнню цінностей майбутньої професійної діяльності; оволодінню професійними вміннями і навичками,

сучасними технологіями соціально-педагогічної діяльності та етичними нормами професійної поведінки; осмисленню особливостей соціальної роботи на макро-, мезо- та макрорівні; ознайомленню студентів з сучасним станом соціальної роботи в різних соціальних службах і закладах; формуванню професійно важливих якостей майбутніх соціальних працівників; створенню умов для розвитку здібностей і самореалізації студентів; формуванню у студентів творчого і дослідницького підходів до професійної діяльності; усвідомленню цінності волонтерської діяльності; психологічній адаптації студентів до майбутньої професії.

Сьогодні навчальний процес у вищій школі все більше орієнтується на самостійний пошук студентами нових знань, все більшого розвитку набуває дослідницька діяльність студентів і творчий процес розв'язання ними пошуково-дослідних завдань.

Дослідницька діяльність допомагає підходити до вирішення будь-якої проблеми з позиції відкритості всіх галузей людинознавчих наук, усвідомленню всієї складності людських проблем. Вона стає навчальним елементом і своєрідним тренінгом у процесі становлення і розвитку фахівців, сприяє втіленню пошукового підходу до їх діяльності, розвитку у них навичок побудови соціальних гіпотез, проектів, моделей; оволодіння принципами і методами цієї діяльності. Участь студентів у дослідницькій діяльності сприяє набуттю ними навичок творчого ставлення до професійної діяльності, здатності взаємодіяти з державними і громадськими структурами конкретного соціуму для вирішення існуючих у ньому проблем та ліквідації причин їх виникнення, формуванню вмінь розробляти і втілювати рекомендації щодо зниження соціальної напруги [16].

Результати нашого дослідження свідчать, що залучення студентів до активної участі в дослідницькій діяльності в процесі волонтерської практики позитивно впливає на формування творчого ставлення до професійної діяльності, здатності взаємодіяти з державними і громадськими структурами для вирішення проблем та ліквідації причин їх

виникнення, на розвиток умінь розробляти і втілювати рекомендації щодо побудови оптимальних умов життєзабезпечення і життєвої реалізації кожного громадянина країни.

У процесі здійснення наукових досліджень під час волонтерської практики студенти мають можливість пересвідчитися в тому, що пошуково-дослідна діяльність: обґрунтовує перспективи, розробляє основні методи і підходи, на які опирається практика; допомагає формувати базу знань, необхідних для практичної роботи; породжує та уточнює концепції, виявляє важливі для узагальнення факти і підтверджує ефективність практичних методів; виконує суто практичну функцію, оскільки дослідницькі результати допомагають прийняти конкретні рішення, реалізувати конкретні програми або соціальні заходи. Наприклад, у процесі проходження волонтерської практики студенти досліджували найрізноманітніші проблеми. Так, вони брали участь у розробці і проведенні інтерв'ю та анкетування серед різних вікових категорій громадян міста (молодь, люди середнього віку, люди похилого віку) щодо розуміння ними суті соціальної роботи і соціальних послуг, волонтерської діяльності. Студенти вивчали особливості особистості дітей вулиці і складали їх соціально-психологічний портрет. Ефективною виявилася і робота студентів у підготовці і реалізації соціальних проєктів, в тому числі й міжнародних «Стань приятелем», «Залучення дітей з обмеженими можливостями в соціум» (за підтримки Нідерландів) «TOUCH» (Take one Ukrainian children hand – візьми за руку одну українську дитину) (за підтримки США) та ін. Слід зауважити, що ефективність науково-дослідної проєктної роботи студентів значно зростає, якщо проєкти мають фінансову підтримку. Результати науково-дослідної роботи студентів під час волонтерської практики знаходять своє відображення в курсових, бакалаврських, дипломних роботах, наукових статтях, виступах на наукових конференціях, презентаціях. Успішній дослідницькій роботі студентів під час практики сприяє наявність в УжНУ лабораторії соціологічних

досліджень, співробітники якої надають необхідну консультативну допомогу студентам, залучають їх до проведення досліджень лабораторією.

Дуже важливим у роботі волонтера є усвідомлення необхідності, корисності і цінності власної діяльності, що підсилює бажання працювати. Головна перевага волонтерів полягає в тому, що вони виконують роботу, яка їм подобається, й отримують задоволення, коли бачать позитивні результати. Зазвичай люди почуваються комфортно, коли знають, що їх робота і вони самі цінуються і визнаються іншими людьми, суспільством.

Переважна більшість студентів – майбутніх соціальних працівників, які виконують певну роботу на добровільних засадах, підсвідомо прагнуть позитивної оцінки своєї діяльності, заохочення, похвали.

Тому найбільш активні студенти – волонтери соціальної роботи УжНУ систематично отримували письмові та усні подяки, грамоти, листи подяки надсилалися їх батькам. Ці студенти, в першу чергу, мали змогу пройти практику в Угорщині, Німеччині, Туреччині в рамках міжнародного співробітництва у різних проектах. Зокрема, 12 студентів перебували 10 днів в Німеччині (м. Дармштадт), де ознайомилися з роботою соціальних закладів Німеччини і системою підготовки соціальних працівників, в тому числі й волонтерів, 2 студенти взяли участь у тренінгах, які проводилися для соціальних працівників в Угорщині, 3 студенти тиждень провели в Туреччині в рамках міжнародної акції волонтерів «Соціальні працівники проти бідності». Кращі студенти-волонтери неодноразово запрошувалися для виступів по телебаченню, в тому числі були організовані тематичні телепередачі з питань волонтерського руху, презентації тощо.

На ефективність підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактичної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки, безумовно, впливає наявність інтересу студентів до цієї проблеми і до волонтерської діяльності. Їх інтерес може бути викликаний почуттям співчуття до дітей групи ризику, намаганням допомогти їм, бажанням долучитися



до нової роботи, відчуті свою необхідність, корисність, потребою в досягненнях, у визнанні, у груповій роботі з друзями тощо. Проте цей інтерес необхідно підтримувати, розвивати, що ми й намагалися робити. Зростанню інтересу до волонтерської діяльності, насамперед, сприяє цікава, змістовна, добре організована волонтерська робота. Крім цього, це – систематичне обговорення цікавих публікацій в пресі, перегляд фільмів, зустрічі з волонтерами з інших країн, участь в розробці проектів, презентаціях, конференціях, семінарах тощо. Наприклад, значний інтерес у студентів викликав перегляд фільму «Інші люди», знятий незрячим режисером – волонтером соціальної роботи, і особливо – зустріч в УжНУ з угорськими волонтерами, які продемонстрували можливості використання спеціально тренуваних собак-поводирів у роботі з незрячими людьми. Студенти-волонтери мали змогу пройтися коридорами університету з зав'язаними очима у супроводі собаки-поводиря і відчуті себе на місці людини з вадами зору.

Слід відзначити, що в процесі проведеної роботи значного розвитку набула професійна спрямованість майбутніх соціальних працівників.

Отже, участь студентів у волонтерській діяльності під час навчання у вищій школі є важливим фактором формування готовності до профілактичної діяльності, поглиблення професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників, вдосконалення системи професійної підготовки загалом.

### **Висновки**

У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що сьогодні спостерігається тенденція до зростання девіантних проявів у молодіжному середовищі, в тому числі й серед учнівської молоді, що актуалізує проблему профілактики девіантної поведінки і вдосконалення професійної підготовки фахівців до профілактичної діяльності.

Значний вклад у профілактику девіантної поведінки в молодіжному середовищі покликані внести соціальні працівники. Проте існуючі програми професійної підготовки

соціальних працівників не дозволяють належним чином підготувати майбутніх фахівців соціальної роботи до профілактичної діяльності. Вдосконаленню професійної підготовки майбутніх соціальних працівників загалом і підготовки до профілактичної роботи зокрема сприяє волонтерська діяльність студентів з учнями, схильними до девіантних проявів, яка є не тільки способом проведення вільного часу, самореалізації і можливістю принести користь суспільству, але і стимуляцією майбутніх фахівців до професійного зростання і розвитку. Таким чином, волонтерська практика повинна стати важливою складовою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Підготовка майбутніх соціальних працівників до волонтерської роботи з проблемними неповнолітніми проводиться в УжНУ в процесі теоретичної підготовки, волонтерської практики, професійно спрямованої поза аудиторної роботи на основі особистісно-орієнтованого, практико-орієнтованого, функціонально-діяльнісного, командного підходів і відбувається ефективно за дотримання таких педагогічних умов: формування інтересу студентів до волонтерської роботи з учнями, схильними до девіантної поведінки; формування у майбутніх соціальних працівників специфічних особистісно-професійних якостей (гуманізм, альтруїзм, толерантність, емпатія); поєднання науково-дослідної, навчальної і практичної діяльності студентів у процесі волонтерської практики; визнання суспільної цінності волонтерської діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Eberly D. J. National Youth Service in the 20th and 21st centuries. New-York, 2005. 356 p.

2. Актуальные проблемы формирования социальной активности учащихся / под ред. Т. Н. Мальковской. М.: НИИО, 1998. 152 с.

3. Ахметгалеев Э. Д. Формирование профессиональной направленности будущего социального работника в процессе участия в студенческом волонтерском движении: дисс. ...

канд. пед. наук: 13.00.01 / Институт педагогики и психологии профессионального образования РАН. Казань, 2009. 212 с.

4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: [метод. пособие]. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.

5. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2007. 20 с.

6. Голованова Т. П., Гапон Ю. А. Волонтерство в соціальній роботі як феномен цивілізованого суспільства. Запоріжжя: ЗДУ, 1996. 174 с.

7. Грига І., Брижовата О. Чинники виникнення психологічних проблем у волонтерів та шляхи оптимізації їхньої роботи. *Наукові записки Національного університету «Києво–Могилянська Академія»*. Т. 7. Політологія та соціологія. 1999. С. 67–74.

8. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.

9. Закон України про волонтерську діяльність. *Відомості Верховної Ради України*. 2011. № 42. С. 435.

10. Козубовський Р. В. Організація змістовного дозвілля як складова профілактики правопорушень неповнолітніх. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2009. Вип. 16. С. 50–52.

11. Козубовський Р. В., Смук О. Т. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки неповнолітніх у процесі волонтерської практики: [монографія]. Ужгород: ПП «Бреза», 2015. 232 с.

12. Лях Т. Л. Соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

13. Мак Карлей. Добровольцы: Как их найти? М.: Радуга, 1994. 156 с.

14. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М.: Педагогика, 1984. 112 с.

15. Панфилова А. И. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. СПб.: ИВЭСЭП «Знание», 2003. 534 с.

16. Повідайчик О. С. Формування готовності майбутніх соціальних працівників до науково-дослідницької діяльності в процесі професійної підготовки: монографія. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2018. 477 с.

17. Положення про волонтерську діяльність у сфері надання соціальних послуг. *Офіційний вісник України*. 2003. № 51. С. 144.

18. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К.: А.С.К., 2004. 192 с.

19. Про схвалення Концепції проекту закону України «Про волонтерський рух». *Офіційний вісник України*. 2004. № 42. С. 80–83.

20. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. К.: Таксон, 2006. 88 с.

21. Тетерский С. В. Волонтёр и общество. М.: Академия, 2000. 156 с.

22. Тутушкина М. К. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии. СПб.: Дидактика Плюс, 1999. 348 с.

23. Филантропические фонды и спонсорские организации США. [Справочник]. М.: Ин-т США и Канады РАИ, 1997. 230 с.

24. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2006. 352 с.

25. Чухачува О. Третий сектор говорит с английским акцентом. *Вестник благотворительности*. 2000. № 8. С. 50–51.

26. Эйрих К. В. Организация волонтерской деятельности. *Работник социальной службы*. 2004. № 3. С. 50–52.

## **РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ФРУСТРАЦІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СПІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*Юрій Попик*

*Розділ присвячено проблемі фрустраційної толерантності в освітніх організаціях в умовах спільної діяльності. У теоретичній частині здійснено аналіз зазначеної проблеми у науковій літературі, визначено особливості розуміння понять «фрустрація» та «фрустраційна толерантність». Виявлено, що формування фрустраційна толерантність у педагогічних працівників є необхідність здійснювати через розвиток відповідних переконань (когнітивний аспект), емоційно-позитивне ставлення до потреб та інтересів інших (емоційний аспект), формування поведінкової стратегії, що ґрунтується на прийнятті іншого(конативний аспект). Розроблений соціально-психологічний тренінг, спрямований на розвиток фрустраційної толерантності педагогічного працівника як важливої професійно значущої якості спеціаліста та суттєвої передумови щодо успішності і результативності педагогічного колективу в цілому в умовах спільної діяльності.*

### **4.1. Фрустраційна толерантність як дієвий чинник успішності педагогічних працівників в умовах спільної діяльності**

У цілому фрустрація (від лат. Frustratio – невдача, руйнування надій, сподівань, планів) – це психологічний стан, що виявляється у відповідних переживаннях та поведінці й спричинюється об’єктивно нездоланими (або такими, що суб’єктивно сприймаються як не вирішувані) труднощами упродовж досягнення мети. Відтак фрустрація має прояв у вигляді гнітючої напруги, тривоги, почуття безвихіддя. Досить часто серед реакцій на фрустрацію виявляються уникнення

реальності, занурення у світ фантазувань, мрій або агресивність у поведінці та інші прояви.

Окрім цього, як зазначала Л. Меньшикова, у фрустраційному стані спостерігається «звуження свідомості», тобто переважно увага концентрується власне на незадоволенні потреби, сприйнятті дійсності, що суттєво викривлюється [30].

Тобто, під час подразника, що сприймається як суттєвий, появі перешкоди, що виявляється нездоланною, має прояв стан фрустрації як специфічної психологічної реакції людини на життєві труднощі, що заважають досягненню важливих цілей. Відомо, що в стані фрустрації виявляються істинні глибинні основи особистості й найбільш яскраво мають прояв інтолерантні реакції на оточення. В цьому стані досить часто виявляються агресивні (або аутоагресивні) форми поведінки, тенденції щодо маніпулювання іншими. Агресія й деструктивні форми поведінки негативно впливають на діяльність індивіда й групи в цілому.

Проте єдиних поглядів на психологічну природу фрустрації не існує. Так Д. Майерс вважав, що фрустрація – це блокування цілеспрямованої поведінки, «очікування мінус досягнення», втім розбіжність між бажаним і можливим підсилює фрустрацію (Майерс Д., 1999). Водночас В. Чернявська зауважувала на необхідності тлумачити фрустрацію як агресію (Чернявська В.С., 2002).

Також вважаємо, що дослідження фрустрації як окремого психологічного феномену майже не має широкого висвітлення ані у вітчизняній, ані у світовій психології. Найчастіше поняття фрустрації постає поряд із вивченням агресії (Долард, Бандура) або стресу (Сельє, Лазарус).

Проте термін «фрустрація» є поширеним в багатьох теоріях, концепціях, гіпотезах, що стосуються проблем мотивації, емоцій, поведінки, діяльності особи. Водночас самостійної теорії, що різнобічно висвітлює феномен фрустрації, поки що не створено.

На думку Л. Дементій, фрустрацію є необхідність розглядати у контексті власне стійкості щодо життєвих

труднощів та реакцій на ці труднощі [40, с. 4]. Водночас, життєві труднощі розподіляються щонайменше на дві категорії – ті, що є здоланими навіть й при застосуванні великих зусиль й такі, що майже нездоланні. Й найчастіше дослідники звертаються саме до життєвих труднощів, перепон, що є в принципі нездоланими й такими, що заперечують досягнення мети, задоволення потреби. Однак не можна усі нездоланні труднощі узагальнювати як такі, що блокують намічену дію.

Н. Левітов також відзначив, що у філологічному змісті зазначений термін вказує на певну травмуючу ситуацію, в якій відбувається руйнування планів, мети і т.ін., тобто індивід стикається із невдачею. Проте, на думку вченого, фрустрацію необхідно розглядати у контексті більш широкої проблеми витривалості у ставленні до життєвих труднощів та реакцій на ці труднощі [27].

Також досить складним моментом є той, що у фрустрації, передусім, є зовнішній чинник або ситуація чи реакція, що її спричинює. Отже, доцільно виокремити, вважає Л. Дементій, фрустратор – збудник й фрустрацію – зовнішній чинник та його вплив на особистість. За С. Розенцвейгом фрустрація має прояв у випадках, коли організм стикається із більш чи менш нездоланими перепонами або як обструкція на шляху задоволення будь-якої життєвої потреби [40]. Проте Н. Левітов зазначає, що фрустрацію слід розглядати як стан людини, що виявляється у певних специфічних особливостях переживань і поведінки, що спричинюється об'єктивно нездоланими (або суб'єктивно) труднощами, що виникають на шляху досягнення мети [27].

Якщо звернутись до історії виникнення проблеми фрустрації, то передусім, виявляється, що поштовхом до вивчення зазначеного феномену слугували теоретичні положення З. Фрейда. Окрім цього варто зазначити, що евристична теорія С. Розенцвейга, теорія фрустраційної агресії (Д. Долард, Майер, Сирс), теорія фрустраційної регресії (Баркер, Дембо, Левін), теорія фіксування (Майер) в цілому концентрувалися власне на поведінкових ефектах зазначеного феномену.

Найбільш завершеною вважається теорія С. Розенцвейга, який розробив класифікацію типів реакцій фрустрації. В ситуації фрустрації С. Розенцвейг визначив три рівні психологічного захисту організму.

По-перше, клітинний (імунологічний) рівень, психобіологічний захист засновується на дії фагоцитів, антитіл шкіри і т.і., тобто захист організму проти інфекційних захворювань.

По-друге, автономний рівень або рівень миттєвої необхідності. Тобто захист організму проти загальних фізичних агресій. У психологічному змісті цей рівень відповідає остраху, стражданням, люті, на фізіологічному рівні – біологічним змінам у вигляді стресу.

Й по-третє, найвищим є кортикальний рівень (захист «Я») що розгортається як захист особистості проти психологічної агресії. Власне цей рівень і розкриває сутність теорії фрустрації.

За С. Розенцвейгом усі рівні схематичні й взаємопов'язані. Тобто, низку психічних станів – страждання, острах, тривоги – можна віднести до трьох рівнів – страждання можуть бути віднесені як до першого, так і до другого рівнів, а острах – до другого і третього й лише тривога стосується виключно третього рівня.

Вважаємо з, що С. Розенцвейг розрізняв два типи фрустрації – первинну і вторинну. Отже, первинна фрустрація або позбавлення. Вона має прояв у випадку, коли суб'єкт позбавляється можливості задовольнити власну потребу. Наприклад – голод, що спричинюється тривалим голодуванням. Вторинна фрустрація характеризується наявністю перешкод або протидій на шляху до задоволення потреби (наприклад ситуація голоду, в якій індивід не може задовольнити потребу в їжі внаслідок візиту клієнта).

Упродовж аналізу потреб, що не можуть задовольнятися, С. Розенцвейг виявив й типи реакцій – реакція подовження потреби, яка виникає постійно після кожної фрустрації. А також реакція захисту «Я», що з'являється у найскладніших ситуаціях, які загрожують особистості.



Відомо, що під час реакції подовження потреби має місце задоволення цієї потреби тим або іншим засобом. Проте у реакції захисту «Я» чинники є більш складними. Тому С. Розенцвейг пропонував розподілити реакції на три групи. Відтак, екстрапунітивні реакції (або зовнішньо – звинувачувальні) є характерними для осіб, які агресивно звинувачують зовнішні обставини й інших людей. Для реакцій суттєвими є прояви люті, збудження. Далі інтрапунітивні (або самозвинувачувальні), породжують почуття провини, докори сумління. Та імпунітивні (або індіферентні) ставлення – схильність розглядати ситуацію як примирення, зменшуючи значення конфлікту, несприятливої ситуації, ухилення від неї чи переоцінювання цінностей [35].

Зазначимо, що й важливе значення мають індивідуальні особливості індивіда, внаслідок чого один і той фрустратор може спричинювати відмінні реакції у різних людей.

Втім активною формою прояву фрустрації є занурення у діяльність, що відволікає.

Окрім цього важливо зазначити, що поряд із стеничними проявами фрустрації існують і астеничні реакції – депресивні стани. Під час депресивних станів мають прояв почуття суму, усвідомлення невпевненості, безсилля й розпачу. Особливим різновидом депресії вважають стан скутості і апатії чи тимчасового оцепініння [16].

Водночас однією із форм прояву фрустрації є регресія або повернення до більш примітивних та інфантильних форм поведінки, а також зниження під впливом фрустратора рівня діяльності.

Однією із типових форм фрустрації вважають емоційність [39].

Зазначимо, що фрустрація розрізняється не лише за психологічним змістом чи спрямованістю, а за тривалістю. Відтак форми психічного стану можуть бути короткочасними розрядами агресії чи депресії або тривалими настроями. Внаслідок цього фрустрація як психічний стан може бути типовою для людини або нетиповою (проте це може свідчити про появу нових рис характеру) чи епізодичною (наприклад

агресія є типовою для нестриманої людини, а депресія для невпевненої в собі особи).

Отже, фрустрація – незадоволеність, блокування прагнення, що викликає стійке негативне емоційне переживання, що може стати причиною стресу або дезорганізації свідомості і діяльності.

Відомо, що фрустрація виникає в умовах негативної соціальної оцінки і самооцінки особистості, коли виявляються порушеними глибокі стосунки. Частіше фрустрації піддаються емоційні натури, люди з підвищеною збудливістю, не підготовлені до незгод, труднощів, з недостатньо розвиненими вольовими рисами характеру. У стані фрустрації індивід відчуває нервово-психічне напруження, що розкривається як озлобленість, пригніченість, самобичування.

Особливості протікання фрустрації залежать від можливої розрядки напруги. Фрустрація може слабшати чи зникати, підсилюватися. Якщо надмірна напруга не може завершитися розрядкою, то фрустрація настає в інших неадекватних умовах. Так, дратівливість, озлобленість можуть розрядитися на зовсім безневинних людях, друзях, колегах, родині.

Конфлікти правомірно розглядати як фактори стресогенного порядку. Виділяють три аспекти профілактики стресових переживань: соціальний, психологічний і медичний. Під соціальним аспектом профілактики приграничних психічних розладів розуміють створення суспільних умов, що скорочують чи виключають психотравматизм людини. При цьому не варто не звертати уваги на необхідність профілактичних умов. Їхня варіативність і ступінь можливості розв'язання досить різноманітні. Деякі аспекти піддаються оперативному усуненню, решта вимагають значних соціальних й особистісних зусиль. Якщо конфлікти на роботі й у родині можуть розв'язуватись швидко, то ліквідація матеріальних труднощів і позбавлень, принизливі житлово-побутові умови, безробіття можуть прийняти форму довгострокових і важко переборюваних стресогенних чинників.

Психологічна профілактика нервових розладів означає реалізацію засобів, де головним діючим фактором виступає

сама людина. Активна участь індивіда в корекції стилю життя і поведінки складає основу психологічної профілактики психотравм. До ефективних профілактичних заходів можна віднести – психопрофілактику до – і післяпологового періоду, упорядкування міжособистісних стосунків, забезпечення групової сумісності в родині, в групі, установлення сумісності в педагогічному колективі, наукову організацію праці, усунення перенапруги, перевтоми, ліквідацію професійної шкоди, психологічну підготовку до нейтралізації стресів та їх дезактуалізацію. Найважливішими педагогічними умовами є виховання адекватного рівня домагань особистості, створення психологічно сприятливої атмосфери в референтній групі індивіда, реалізація психологічних цінностей взаємозбагачення в колективній діяльності. [39].

Медична профілактика нервово-психічних розладів, у свою чергу, може реалізуватися завдяки таким заходам, як система психічного оздоровлення і пропаганда здорового способу життя серед населення й особливо серед педагогічних працівників.

Проте фрустрація – звичайне і поширене явище. Ми всі час від часу відчуваємо порожнечу в глибині шлунка, коли потаємо перед аудиторією чи ділових взаємин з колегами. Саме надмірна фрустрація створює проблеми для працівників педагогічної сфери та керівників освітніх організацій. Фрустрація є невід’ємною частиною міжособистісної взаємодії, важливо розрізнити припустимий ступінь фрустрації і занадто велику фрустрацію. Нульова фрустрація неможлива.

Розглянемо найсуттєві чинники, що діють усередині організації й спричинюють фрустрацію. Це перевантаження, тобто завдання, яке варто завершити за короткий період часу. Перед керівником постає непомірна кількість завдань, що необхідно вирішити у короткі строки. У цьому випадку звичайно виникає занепокоєння, стрес (почуття катастрофи), а також почуття безнадійності і душевних втрат. Однак недовантаження може викликати саме такі ж почуття. Керівник якщо не вирішує питань, що відповідають його можливостям, звичайно відчуває фрустрацію, занепокоєння

щодо власної цінності і положення в соціальній структурі організації і відчуває себе явно ненагородженим.

Конфлікт ролей виникає тоді, коли до керівника висувають суперечливі вимоги. Педагогічне спілкування являє собою колективну систему соціально-психологічної взаємодії. У зв'язку з цим можна виділити наступні аспекти спілкування:

- 1) спілкування керівника з окремими викладачами;
- 2) спілкування керівника через окремих педагогів з колективом у цілому;
- 3) спілкування з колективом у цілому;
- 4) спілкування керівника через колектив з окремими викладачами.

Причому ці аспекти спілкування знаходяться в постійній взаємодії. У педагогічній діяльності колективність це не просто комунікативне тло діяльності, а найважливіша закономірність педагогічного спілкування [24; 25].

Тобто в процесі педагогічного спілкування відбувається комунікативне взаємозараження педагогів і керівників, що суттєво впливає на творче самопочуття колективу в цілому. Це взаємозараження виникає на основі емоційної спільності переживань керівників і педагогів зміцнює її, виступаючи одночасно як результат емоційної спільності. Цей ефект вплив на змістовну сторону педагогічного спілкування, на рівень професійної активності вчителів, результативність спільної діяльності. Утворюється педагогічне співпереживання і взаємопідтримка. Керівник виступає як активатор співпереживання і заражає колективі проблемною ситуацією, спільним пошуком, водночас співпереживання, викликане ним у педагогів. У свою чергу, впливає на педагогічний колектив [8; 9; 13].

У педагогічному спілкуванні надзвичайно важливе адекватне розуміння керівниками педагогів і педагогами керівників. Це сприяє коректуванню й інтенсифікації сумісної професійної діяльності. В організації об'єктивного взаєморозуміння в процесі педагогічного спілкування суттєву роль відіграє емоційна ідентифікація і емпатія як здатність емоційно (а не тільки раціонально) сприйняти іншу людину,

зануритись в її внутрішній світ, прийнятній з усіма особливостями. Вміти емоційно ідентифікувати себе з колегою, зажити її почуттями і думками, тобто адекватно зрозуміти її думки і переживання, зауважував А. Макаренко. Професійною майстерністю є уміння керівника розуміти психологічний стан колег. Адже уявлення про партнера диктує вибір засобу впливу на нього. Вірне уявлення про партнера – умова продуктивності цих впливів. Тобто, коли почуття не знаходять відповідного вираження, різко знижується можливість взаєморозуміння.

Причина? Низька емоційна культура, невміння володіти формою емоційних переживань і читати чужі емоції. Для педагога це згубно [21].

Таким чином, емоційна ідентифікація є найважливішим компонентом процесу педагогічного спілкування як до організації впливу, так і після нього. Тут емоційна ідентифікація виступає як елемент випереджальний (прогностичний) і завершальний (оцінково-уточнюючий).

Конфлікт ролей може також відбутися в результаті порушення принципу «єдиноначалія». Конфлікт ролей може також виникнути в результаті розходжень між особистісними нормами і вимогами формальної організації [1; 2; 3]. Взагалі особи, які мають більш цікаву роботу, виявляють менше занепокоєння і менше піддаються фізичним нездужанням, ніж зайняті нецікавою роботою. Хоча погляди на поняття «цікава» робота в людей розрізняються.

Також, фрустрація може виникнути в результаті поганих фізичних умов, наприклад, відхилень у температурному режимі приміщення, поганого освітлення або надмірного шуму. Неправильне співвідношення між повноваженнями і відповідальністю, нечіткі канали обміну інформацією в організації і необґрунтовані вимоги педагогів один до одного теж можуть викликати фрустрацію [15; 27].

Втім В. Хармз [41] на основі багаторічних досліджень створював перелік найбільш частих змін у житті, що викликають фрустрацію. Кожна зазначена в цьому переліку подія має певну емоційну значимість у житті людини. Послідовність у цьому списку визначається на підставі

значимості кожної події. Це допомагає провести аутоаналіз фрустраційної толерантності.

Відтак, фрустрація – це напружений стан організму, тобто неспецифічна відповідь організму на пред'явлені йому вимоги (фрустраційну ситуацію). Під впливом фрустрації організм людини відчуває фрустраційну напругу. Розглянемо різні стани людини, що можуть сигналізувати про наявність в організмі внутрішнього напруження – неможливість зосередитися; надвелика кількість помилок в роботі; погіршується пам'ять; занадто часто виникає почуття втоми; дуже швидке мовлення; думки часто плутаються й з'являються болісні відчуття (голова, спина, шлунок); підвищена збудливість; робота не надає колишньої радості; втрата почуття гумору; різко зростає кількість цигарок, що викурюються; жага до алкогольних напоїв; постійне відчуття недоїдання й водночас зникнення апетиту; неможливість вчасно завершити роботу.

Проте проблеми особистості та діяльності у контексті фрустрації важливо розглядати через категорію «толерантність». Одна із складнощів розуміння терміну «толерантність» полягає в його значенні в різних мовах. У різних культурах воно неоднозначне і залежить від історичного досвіду народу. В англійській мові толерантність – готовність і здатність без протесту сприймати особистість чи річ, у французькому - повагу волі іншого, його стилю мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів. У китайській мові бути толерантним означає дозволяти, допускати, виявляти благодушність стосовно інших, а в арабській мовній групі толерантність – це прощення, полегкість, м'якість, поблажливість, шкода, прихильність, терпіння до інших. В російській мові існують два слова з подібним значенням – толерантність і терпимість. Але разом з тим, визначається й те, що «терпимість» у російській мові має і' неприємну ознаку – терпіти завжди неприємно психологічно. А «толерантність» не означає пригнічувати того, хто є толерантним. В українській мові толерантність подається як терпимість до чужих думок і вірувань [25].

Зацікавленість науковців щодо толерантності, як шляху створення безпечного суспільства підштовхнула ЮНЕСКО до прийняття Декларації принципів толерантності (Париж, 1995), де пріоритет у розвитку відповідних ідей надається системі освіти. З того часу процес теоретичного обґрунтування даних питань та їх прикладний аспект саме у освітянській галузі набуває поширення.

Із приводу вищезазначеного доцільно зауважити, що зацікавленість проблемою толерантності спричинюється передусім запитом соціальної практики, а також соціальними процесами та подіями, що акцентують увагу спільноти саме на толерантності як стратегії розвитку сучасного соціуму.

Утім як соціальне явище термін «толерантність» використовується для характеристики ситуацій порозуміння, діалогу культур, раціонального пояснення та обґрунтування необхідності мирного та стабільного співіснування в умовах розмаїття. Термін «інтолерантність» або нетерпимість застосовується задля визначення ситуацій прояву насилля, дискримінації, порушення прав людини, спрямованості до однаковості.

Тому, в цілому можна визначити три аспекти значущості та актуальності толерантності як необхідної умови існування сучасного суспільства – інструментальний нормативний та профілактичний. Так інструментальний аспект висвітлює толерантність як інструмент забезпечення соціального погодження, особливо між людьми та групами із різними цінностями, поглядами. Відповідно технології навчання толерантності є важливими в контексті формування культури педагогічного колективу.

Нормативний аспект значущості толерантності визначається її зв'язком із загальнолюдськими гуманістичними цінностями. Власне у цьому аспекті толерантність слід розглядати як соціально-необхідну правову норму взаємодії між людьми.

Профілактичний аспект важливості толерантності полягає у виробленні соціальної стратегії протидії граничним проявам

інтолерантності, а саме – тероризму, етичній нетерпимості, ксенофобій та іншим.

Із приводу визначення сутності толерантності слід відзначити про наявність наступних підходів у висвітленні феномену. По-перше толерантність постає як ставлення або установка. По-друге, толерантність розглядається як властивість особистості й по-третє – як навички толерантної поведінки [28; 31].

Якщо звернутись до тлумачення поняття толерантності у філософській парадигмі, то слід зазначити, що постає низка понятійних рядків, а саме – толерантність як особливий душевний склад (Аристотель), соціальна спорідненість (Платон), ступінь узгодженості (Г. Лейбніц), віро терпіння (Дж. Локк), доброчесність (І. Кант), самобутність та усвідомлення рівноцінності усіх людей (М. Бердяєв, В. Соловйов).

М. Уолцер та М. Хомяков акцентували увагу на толерантності у зв'язку із національною ідентичністю. К. Поппер зауважував на необхідності визначити межі толерантності й формулює парадокс толерантності (необмежена терпимість повинна призвести до зникнення терпимості, тому в ім'я терпимості необхідно проголосити право не бути терпимим до нетерпимих).

З точки зору психоаналітичної традиції, прояви толерантності-інтолерантності слід інтерпретувати в аспекті функціонування психологічних захистів та копінг-стратегій поведінки, діалектики самототожності й внутрішнього конфлікту людини із середовищем (З. Фрейд, Р. Лазарус, С. Фолькман, К. Хорні, Е. Еріксон). Тобто, толерантність - це складна система механізмів, що забезпечує людині баланс її психологічної стійкості та змінвань, що залучає захисні механізми особистості, копінг-стратегії, механізми самовідчуження і забезпечення психосоціальної ідентичності.

Когнітивна психологія вважає, що механізми формування толерантності-інтолерантності пов'язані із соціальною категоризацією, когнітивним дисонансом, соціальними установками, соціальними стереотипами і атрибуцією,



соціальними уявленнями (Дж. Тернер, Л. Фестінгер, Ф. Хайдер, С. Московічі). Отже, толерантність – це складна система структурування у буденній свідомості неоднозначних й протирічних соціальнозначущих об'єктів, що є причиною змінювань соціальних уявлень, когнітивних сценаріїв, самокатегорій, а також виникнення атрибутів, смислових установок, станів когнітивного дисонансу, ефектів соціальної перцепції, актуалізації соціальних стереотипів та забобонів.

У біхевіоризмі толерантність-інтолерантність розгортається як задоволення соціальних потреб, відреагування соціальних острахів, адекватне прийняття оточення та власне себе, формування основ агресивної поведінки (Б. Скіннер, Дж. Вольпе, А. Лазарус, Р. Берон, Д. Ричардсон, В. Ромек). Відтак, толерантність – складна система умінь та навичок, що з одного боку окреслюють увесь поведінковий набір, з іншого боку поєднують специфічні уміння та навички (здібність до прийняття розмаїтості й залученість).

В гуманістичній психології розкриваються передусім ціннісно-орієнтаційні та особистісно-смислові аспекти толерантності (К. Роджерс). Так, толерантність є загальною дивергентною стратегією досягнення самоактуалізації, що розгортається як складна система взаємопов'язаних проявів особистості, що постають як поєднання збереження й диференціації «Я», стремління до розрізнення, збільшення напруги, подолання перепон, рухливість, відкритість, незалежність, спирання на себе.

Водночас, кроскультурна та етнічна психологія надають найважливішого значення зазначеному поняттю й висвітлюють у зв'язку із поняттями ідентичності, міжкультурної адаптації, культурного шоку (Дж. Беррі, М. Плізент, Г. Теджфел, К. Оберг, Ю. Мартін, Г. Солдатова, Л. Почебут, Н. Хрустальова та ін.). Також толерантність є складною системою конструктивного використання власного репертуару ідентичностей (Б. Бер'єсон), їхня динаміка підпорядковується закономірностям соціокультурної адаптації, задіючи і механізми подолання культурного шоку.

Також у науковій літературі є спроби представити толерантність як ціннісну орієнтацію, групову норму, форму соціальної взаємодії, механізм спілкування, культуру ведення перемов, професійно-важливу якість спеціалістів, які взаємодіють з людьми (лікарі, психологи, політики, керівники, педагоги).

У процесі формування толерантності в умовах спільної діяльності ми виокремлюємо декілька напрямків – толерантність у міжособистому спілкуванні і взаємодії та фрустраційну толерантність в умовах сумісної діяльності.

З огляду на це зауважимо, що толерантність є одним із чинників, який є підґрунтям професійної компетентності. Так у автономній діяльності, де здатність захищати та піклуватись про права та потреби інших та діяльності наявна у широкому, глобальному контексті, толерантність людини є невід’ємною характеристикою соціальної компетентності людини. Інтерактивне використання засобів соціальної компетентності також потребує від людини певної міри толерантності при використанні мови та інших засобів комунікації, у застосуванні різноманітних інтерактивних технологій.

Втім толерантність як властивість особистості полягає в умінні функціонувати у соціально-гетерогенних групах, що дозволяє успішно і взаємодіяти, співпрацювати та вирішувати конфлікти з іншими.

Отже, толерантність – це те, що дозволяє людині існувати у соціумі, ефективно виконувати свої соціальні ролі, вирішувати життєві завдання, здійснювати власне призначення [4; 5; 16; 19].

Хоча фрустрація є закономірною, її можливо і необхідно передбачати. Деяких фрустраційних ситуацій можливо уникнути взагалі. Не можна допускати перемоги фрустрації над собою. Необхідно бути підготовленими до складних життєвих ситуацій.

Водночас фрустраційна толерантність функціонує в процесі розвитку особистості і вироблення нею стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі, здатності до передбачення сприятливого виходу з фрустраційної ситуації.

Визначимо найсуттєвіші реакції організму на фрустрацію й основні способи боротьби з фрустраціями – релаксацію, концентрацію; авторегуляцію подиху [40].

Несприятливі фактори викликають реакцію фрустрації. Людина свідомо чи підсвідомо намагається пристосуватися до зовсім нової ситуації. Потім настає вирівнювання або адаптація. Людина знаходить рівновагу в ситуації, що створилася, і фрустрація не спричинює негативних наслідків або не адаптується до неї. Й внаслідок цього можуть виникнути різні психічні чи фізичні відхилення. Іншими словами, фрустрація або є тривалою, або часто виникає. Причому часті і тривалі фрустрації здатні привести до виснаження адаптаційної захисної системи організму, що у свою чергу може стати причиною психосоматичних захворювань.

Пасивність виявляється в людини, адаптаційний резерв якої недостатній та її організм не здатний протистояти фрустрації. Виникає стан безпорадності, безнадійності, депресії. Але така фрустраційна реакція може бути переборена.

Активний захист від фрустрації – людина змінює сферу діяльності і знаходить щось більш корисне і придатне для досягнення рівноваги, що сприяє поліпшенню стану здоров'я (спорт, музика, робота в саду чи городі, колекціонування, релаксація (розслаблення), що підвищує природну адаптацію людського організму – як психічну, так і фізичну. Ця реакція є найбільш ефективною.

У нормі у відповідь на фрустрацію в людини виникає стан напруги, тривоги, що автоматично є підготовкою до активних атакуючих чи захисних дій. Така підготовка здійснюється в організмі завжди, незалежно від того, якою буде реакція на фрустрацію – навіть тоді, коли не відбувається ніякої фізичної дії. Імпульс автоматичної реакції може бути потенційно небезпечний і приводить організм у стан вищої готовності. Серце починає битися прискорено підвищується кров'яний тиск, м'язи напружуються. Поза залежністю від того, чи серйозна небезпека (загроза життю, фізичне насильство) чи не дуже (словесна образа), в організмі виникає тривога й у відповідь на неї – готовність протистояти.

Зазначимо, що реакції на фрустрацію індивіда є досить важливим особистісним чинником, що має суттєвий прояв саме у діяльності в сфері: «Людина – Людина», передусім, в освітянській галузі [20].

Власне тому фрустраційну толерантність особистості є необхідність розглядати як суттєву передумову ефективності сумісної діяльності та діяльності в цілому суб'єктів педагогічного процесу. А. Орлов, А. Шапиро [32; 43] пропонували складну структуру зазначеного феномену.

Природна (натуральна) толерантність – відкритість довірливості, допитливості, що властива маленькій дитині та не асоціюється з властивостями її «Я» (толерантність типу «А»).

Суспільна моральна толерантність – терпіння, терпимість, що асоціюється в особистістю, зовнішнім «Я» (толерантність типу «Б»).

Індивідуальна моральна толерантність – прийняття, довіра, що асоціюються з сутністю чи внутрішнім «Я людини (толерантність типу «В»).

Отже, толерантність типу «А» – це природне та безумовне прийняття іншої людини, ставлення до неї як до самодостатньої та самоцінної істоти. Така толерантність має місце у житті маленької дитини, у якій процес становлення особистості (процес персоналізації) ще не призвів до розщеплення індивідуального та соціального досвіду, до формування «персони» чи «фасаду», до виникнення «подвійного стандарту», до існування планів поведінки та переживання і т.п. Зазначений тип толерантності має чіткі еволюційно-генетичні передумови у тваринному світі. Саме цей тип толерантності відповідальний за парадоксальне прийняття дітьми своїх батьків навіть у випадках вкрай жорстокого ставлення, психологічного, фізичного та сексуального насилля.

Толерантність типу «Б» є характерною для особистісного засобу існування, вона є похідною процесу персоналізації, у віковому аспекті у тій чи іншій мірі притаманна більшості дорослих людей. Толерантна особистість прагне стримувати

себе, застосовуючи механізми психологічного захисту (раціоналізації, проєкції тощо). Однак за своїм «фасадом» вона приховує власну нетерпимість – напругу, невисловлену незгоду, пригнічену агресію. Можна стверджувати, що толерантність типу «Б» за суттю є квазі-толерантність – несправжня, часткова, зовнішня, умовна, штучна толерантність: «ми терпимо Вас тому, що...»; «обставини так складаються, що мені доводиться Вас терпіти, але...»; «у даний момент я не можу бути повністю самим собою і вимушений грати у терпимість...»; «я не думаю про іншого, а тільки про себе, тому я терпимий до іншого тільки для того, щоб мене не чіпали, чи для того, щоб отримати певну користь для себе».

Толерантність типу «В» побудована на прийнятті людиною як оточуючих, так і самого себе, на взаємодії із зовнішнім та внутрішнім світом у приймаючій, діалогічній манері. У протилежність насиллю і маніпулюванню така взаємодія припускає як повагу цінностей та смислів, що значимі для іншого, так і усвідомлення і прийняття власного внутрішнього світу, своїх власних цінностей та смислів, цілей та бажань, переживань та почуттів. Для людини, що володіє толерантністю типу «В», напруги та конфлікти зовсім не виключені, можна сказати, вона постійно живе у ситуації напруженого існування, не побоюється бути наодинці із цією напругою, гідно витримує та приймає її як безумовну екзистенційну даність. Це щира, справжня, зріла, дійсно позитивна толерантність, що ґрунтується (на відміну від толерантності типів «А» і «Б») на більш повному та глибокому усвідомленні і прийнятті людиною реальності як цінності.

У своїх проявах толерантність типу «В» асоціюється з тріадою К. Роджерса безумовним прийняттям, безоцінковістю і конгруентністю. Така толерантність є і у міжособистісному спілкуванні персоніфікованої особистості.

Толерантність та інтолерантність стають фундаментальними складовими сучасного світу. Толерантність у ряді соціумів стає основним принципом не тільки міжособистісних стосунків, але й стосунків між секторами суспільства, державними та громадськими інститутами.

Загалом, толерантність як особистісна властивість є суттєвою передумовою становлення і професійно важливою якістю сучасного педагога.

Відтак С. Розенцвейг визначав фрустраційну толерантність як стійкість до фрустраційних ситуацій, здатність індивіда переживати фрустрацію не втрачаючи власної психобіологічної адаптації.

У працях О. Асмолова, Л. Асейкіної, І. Гріншпуна, В. Чернявської представлено власне соціально-психологічні аспекти психологічної природи фрустраційної толерантності. В цілому традиційно в психологічній науці встановлюється розуміння фрустраційної толерантності як двоаспектної властивості особистості (здатність до самозбереження й потреба у взаємодії, а також оформлюється дослідження впливу фрустрації на міжособистісні стосунки (В. Агєєв, Ю. Арутюнян, Г. Солдатова). Втім Л. Асейкіна зауважила на необхідності формування компетенції фрустраційної толерантності суб'єктів педагогічного процесу, як здатність адекватно оцінювати проблемну ситуацію й знаходити оптимальний вихід із неї [4, с. 213].

За різними формами толерантності можна виокремити найпровідніші – нормативним слід вважати психічний стан, в якому всупереч наявності різних фрустраторів, особистість виявляє спокій, розсудливість, готовність до здійснення висновків, що слугують в подальшому як життєвий досвід, однак без самозвинувачувань. Також суттєвою формою є прояв фрустраційної толерантності у вигляді напруги, певних зусиль, що стримують небажані імпульсивні реакції. Слід відзначити форму фрустраційної толерантності як демонстрацію, що виявляється як підкреслена байдужість, хоча досить часто під нею маскується прихована розпач чи агресія.

Н. Левітов, посилаючись на експеримент Кейстера, Епдегрефа, зауважував, що толерантність можна виховувати. У зазначеному експерименті діти відпрацьовували уміння в рішенні завдань за методом послідовного наближення, де складність завдань поступово збільшується. Діти тренувалися у оцінці складності завдань, внаслідок чого у них формувалося

об'єктивне ставлення до важких, навіть таких, що не можна вирішити завдань.

Посилаючись на експеримент Девіца, Н. Левітов говорив, що діти, які зазвичай поведуться спокійно, товаришують з іншими дітьми, виховуються у толерантній обстановці, виявляють меншу агресивність під час фрустрації, ніж діти, які виховуються в не досить сприятливому середовищі. Тобто, зазначає Н. Левітов, толерантність у ставленні до перешкод, що можна вважати розумними, є обов'язковою [27].

В цілому особливості прояву фрустрації залежать – від сили, інтенсивності власне фрустратора, функціонального стану людини в ситуації фрустрації та від стійких форм емоційного реагування індивіда на життєві труднощі.

Відомо, що високий рівень фрустрації призводить до дезорганізації діяльності та зниженню її ефективності внаслідок супроводження її різними негативними переживаннями, а саме – розчаруванням, дратівливістю, агресією, відчаєм, тривогою тощо [40]. Її тривалість та повторюваність зазначених психічних станів може призвести до становлення негативних рис характеру, неврозів, соматичних захворювань.

Якщо звернутись до освітянської практики, то психологічні перепони, труднощі у взаємодії суб'єктів педагогічного процесу є досить частими, що спричинює емоційну та інтелектуальну напругу. Все це можна пояснити не достатньо розвиненими комунікативними можливостями, не чітко визначеними стосунками між викладачами та між керівниками й членами педагогічного колективу, ускладненнями у розумінні і атрибуції реальних явищ та людей у зв'язку із етнічними стереотипами, гендерними, а також індивідуальними поведінковими реакціями, що мотивуються психологічними, етнокультурними, світоглядними, соціальними та психологічними особливостями (Асейкіна Л. С., 2005).

Окрім цього, на думку Д. Іванова, у педагогів з'являється схильність до ригідної, стереотипної поведінки, вони припиняють шукати засоби вирішення несприятливої ситуації

[23]. Також дослідник виявив кореляційний зв'язок між рівнем агресивності тих, що навчаються, із рівнем агресивності тих, що навчають. Втім у педагогічному колективі, а також в стосунках між членами колективу та керівником можна спостерігати подібні явища.

За висновками Л. Асейкіної, конфлікти можна попередити, якщо здійснювати профілактику у трьох напрямках, а саме – попереджуючи або знижуючи кількість виникнення фруструючих ситуацій; розвиваючи та підвищуючи рівень стійкості та толерантності у педагогів (та керівників): виховуючи фрустраційну толерантність у учнів [4].

Згідно із теоретичними положеннями Н. Левітіна, Д. Майерса, фрустраційну толерантність слід розглядати як певну порогову величину рівня напруги зусилля, стримування небажаних імпульсів, перевищення якої призводить до якісно нових впливів на поведінку. У такому випадку людина виявляє неможливість конструктивно вирішувати проблемну ситуацію. На зовнішньому рівні фрустраційна толерантність має прояв у стійкості, самокеруванні, здібності витримувати тривалі несприятливі впливи без зниження адаптаційних можливостей.

Окрім цього важливо зазначити, що толерантність до фрустрацій є змінною величиною, що залежить від величини напруги, психологічних особливостей індивіда й типу ситуації. Одна й та сама людина має здібність витримати різну ступінь напруги. Отже, толерантність особистості може проявлятися у вигляді спокійної розсудливості, готовності використовувати ситуацію та особливості власної поведінки індивідом у ній, як яскравий життєвий досвід, проаналізувати власні дії та продемонструвати варіативність погляду на ситуацію, гнучку поведінку, але найчастіше вона виявляється у напрузі зусиль, стримуванні небажаних імпульсивних реакцій за допомогою волі та самоконтролю.

Класичний погляд на фрустраційну толерантність особистості представлений у працях І. Гріншпуна, тобто, визначення індивідуальної властивості, що характеризує здатність індивіда до збереження саморегуляції впродовж



фруструючих впливів середовища, а також визначення здатності до неагресивної поведінки у ставленні до іншої людини на підґрунті відкритості, щирості у відносній незалежності дій іншої особи. У першому випадку акцентується здатність до самозбереження, а у другому – готовність до взаємодії (Гріншпун І.Б., 2002).

Л. Мітіна відзначала зв'язок фрустраційної толерантності із проблемами соціальної адаптованості індивіда [30]. Так за результатами досліджень було виявлено низький рівень соціальної адаптованості у більшості викладачів, у яких домінують активні форми реагування (агресія, фіксування). У поведінці має прояв нестриманість, невпевненість у власних силах, тривожність, що негативно впливає на професійну діяльність, знижує і рівень компетентності викладача.

Л. Асейкіна, акцентуючи увагу на необхідності формування компетенції фрустраційної толерантності викладача, зазначає, що в межах компетенції можливо виокремити три рівні – когнітивний, емоційний, діяльнісно-поведінковий [4, с. 214].

Відтак, когнітивний рівень компетенції фрустраційної толерантності має на увазі утворення своєрідного інформаційного «поля», користувачами якого мають бути викладачі та студенти. Структура поля є достатньо широкою – від базових знань й попереднього досвіду особистості до набутих знань в процесі навчання. Серед знань слід відзначити наступні:

- загальні знання з психології; знання про індивідуальні особливості індивіда, здібності, інтереси, цінності, світогляд;

- загальні знання з етнології, етнопсихології, культурології; знання про культурну та етнічну ідентичність, менталітет, мотиваційні установки, емоційні реакції особистості;

- уявлення про образ «Я», «особистісні конструкти» задля можливості розуміння системи особистісних конструктів іншої людини у змістовому та структурному плані;

- знання про специфіку діяльності педагогічної сфери, фаху, специфіку стосунків членів педагогічної спільноти;

- знання про фрустраційні стани, їх причини з метою діагностики й вироблення відповідної стратегії педагогічної діяльності;

- уявлення про толерантність та процеси, що характеризуються толерантною спрямованістю, про критерії, механізми формування ситуативної толерантності і толерантної свідомості;

- уявлення про толерантну поведінку;

- знання про засоби вирішення тієї або іншої ситуації задля оформлення власної позиції та поведінки.

Емоційний рівень схожий на «поле битви» інтелектуально-ціннісних смислів, де можуть виникати негативні емоційні реакції, певні емоційні стани і оформлюватись відповідне емоційне ставлення, від якого залежатиме мотив та вибір поведінки. Власне тут І. Гріншпун, Н. Левітов, Л. Мітіна відмічали існування порогової величини рівня напруги, збільшення якого призводить до якісно нових впливів на поведінку, що й вважають толерантністю до фрустрації. Коли відбувається перевищення індивідуального рівня толерантності, людина вже не може конструктивно вирішувати проблемну ситуацію. Відтак толерантність є змінною величиною, що залежить від величини напруги, індивідуальних особливостей та власне ситуації. На емоційному рівні формується ціннісне ставлення до людей, іншої точки зору, етичних питань, норм, власних зв'язків, почуттів, потреб. Так на когнітивно-емоційному рівні оформлюється ставлення до власних норм та цінностей. Власне через них встановлюється ставлення до світу в цілому (міжособистісному та міжгруповому). На діяльнісно-поведінковому рівні самосвідомість, самооцінка, можливість рефлексії пов'язані із опосередкованою поведінкою та саморегуляцією. Тобто знання на когнітивному рівні, підкріплені емоційним досвідом, сприятимуть обранню мотиву задля оволодіння власною поведінкою з метою продуктивного виходу із проблемної або конфліктної ситуації.

На підставі праць Н. Асташової, Є. Баскакової, І. Гріншпун можна визначити критерії толерантної свідомості

й взагалі представити модель-образ толерантної особистості, уявити її картину світу. Отже, серед найбільш суттєвих характеристик толерантної до фрустрації поведінки можна виокремити наступні:

- гнучкість мислення та креативність особистості;
- діалектичність мислення, когнітивний стиль ставлень із світом;
- уміння примиритися із неминучим та прийняти як необхідне:
  - здатність до самоактуалізації, спрямованість до саморозвитку й самовдосконалення;
  - здатність зберігати межі самосвідомості культурної особистості;
  - уміння об'єктивно оцінювати власні можливості та приймати оптимальні відповідальні рішення;
  - уміння слухати та сприймати і приймати критику;
  - почуття гумору;
  - уміння посміятися над собою, з іронією ставитись до безглузких обставин та нерозумних дій;
  - уміння співвідносити власні бажання із можливостями, вимоги до світу, до людей із власною роллю у вирішенні загальних проблем;
  - адекватне реагування в умовах конкуренції й порівняльного аналізу власних та інших здібностей, позицій;
  - гуманістична та оптимістична спрямованість поглядів та ставлення до світу, віра у добре ество людини;
  - прийняття загальнолюдських норм та цінностей;
  - прийняття цінності людини взагалі, подолання власних забобонів, стереотипів, егоїзму;
  - відмовлення від засобів примусу й форм приниження гідності людини;
  - визнання за іншими права мати власну точку зору (але гуманістичної спрямованості) та можливість вільно її висловлювати;
  - готовність до конструктивної комунікативної взаємодії, установка на визнання іншої людини як цінності;

- уміння оцінювати відмінності інших людей, аналізувати мотиви їх дій, проникати у глибину їх внутрішнього світу;
- емпатія та уміння ставити себе на місце іншої людини;
- готовність до сумісної діяльності із іншими, до співдії, незважаючи на протидії та негативні впливи середовища.

Відтак, власне ціннісне ставлення до людини є центром й найсуттєвішим акцентом усієї моделі толерантної до фрустрації особистості.

З огляду на вищезазначене можна констатувати, що фрустраційна толерантність особистості є суттєвим чинником, властивістю особистості, яка робить можливою ефективність діяльності індивіда в будь-якій професійній сфері й необхідною професійно важливою якістю спеціаліста, який працює у педагогічній галузі.

#### **4.2. Розвиток фрустраційної толерантності особистості в умовах спільної діяльності педагогічних працівників**

За результатами теоретичного аналізу та на підґрунті емпіричних даних ми дійшли висновку, що фрустраційна толерантність особистості набуває особливої значущості в умовах спільної діяльності. Відомо, що спільна діяльність традиційно розглядається як організована система активності індивідів, що взаємодіють, спрямована на створення суспільно-значущого продукту матеріальної або духовної культури. Варто зазначити, що важливими ознаками спільної діяльності виступають: наявність єдиного просторового середовища взаємодії учасників; наявність мети, що відповідає інтересам групи й пов'язана із задоволенням потреб кожного із учасників; наявність керівних органів; розподіл обов'язків і повноважень між учасниками, зумовлений специфікою мети, засобів, умов, особистісними властивостями та компетентністю суб'єктів.

Таким чином, формування фрустраційної толерантності у педагогічних працівників необхідність здійснювати через розвиток відповідних переконань (когнітивний аспект), емоційно-позитивне ставлення до потреб та інтересів інших

(емоційний аспект), формування поведінкової стратегії, що ґрунтується на прийнятті іншого (конативний аспект).

Відтак ми вважаємо за необхідне залучити у формувальні заходи спеціально розроблений соціально-психологічний тренінг спрямований на розвиток фрустраційної толерантності як важливої професійно значущої якості спеціаліста та суттєвої передумови щодо успішності результативності педагогічного колективу в умовах спільної діяльності. Передусім варто визначити методологічне підґрунтя зазначених формувальних заходів.

У вітчизняній психології розповсюджено визначення тренінгу як одного з методів навчання, чи соціально-психологічного тренінгу. Л. Петровська розглядала соціально-психологічний тренінг «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду у галузі міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні», «засіб психологічного впливу» [12, 15].

Проте Г. Ковальов відносив соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання, як комплексного соціально-дидактичного напрямку [35].

В Україні і країнах ближнього зарубіжжя методи соціально психологічного тренінгу розробляються в двох напрямках: орієнтовані на підвищення професійної психолого-педагогічної компетентності – Н. Кузьміна, Н. Анікеєва й ін., і орієнтовані на оптимізацію особистісних якостей педагога – О. Леонтєв, В. Кан-Калик, Л. Петровська, Т. Яценко, А. Залотнякова й ін. [6, 11, 25, 35, 37]. Загальна особливість цих тренінгів: навчання спрямоване на оптимізацію і модифікацію окремих рис особистості, комунікативного потенціалу, психокорекцію глибинних особистісних якостей. Навчання сприяє зміні життєвої позиції, установок, розвитку сенситивності, самосвідомості, підвищенню соціально-психологічної компетентності у учасників.

Головною метою тренінгу толерантності є постановка поведінкових навичок, формування поваги щодо «інакшості». Учасників тренінгу навчають ефективній поведінці у

різноманітних ситуаціях спілкування. Припускається, що уміння та навички, сформовані у штучно створених і «безпечних» умовах психологічного тренінгу, допоможуть особистості подолати труднощі у реальному житті. Наприклад, якщо учасник боїться чи соромиться продемонструвати власну точку зору, позицію, йому допоможуть закріпити необхідні навички, програвши певну ситуацію з іншими членами тренінгової групи.

На таких тренінгах вчать вирішувати складні проблеми, які виникають у процесі міжособистісного спілкування й взаємин у соціумі у кожної людини. Для цього використовуються спеціальні вправи, які моделюють різноманітні життєві ситуації. Виконуючи їх, учасники тренінгу вчать налагоджувати стосунки з іншими людьми і краще їх пізнати, проявляти увагу до всього, що відбувається на невербальному рівні і вступати у контакт за допомогою інших засобів, окрім слова (погляд, поза, дотик, жести).

Активне соціально-психологічне навчання дозволяє за рахунок створення особливої творчої атмосфери у групі найбільш ефективно формувати мотивацію щодо змін, подолання стереотипів сприйняття і взаємодії, які заважають, засвоювати нові форми поведінки, використовувати взаємне навчання членів групи.

Специфіка взаємодії у тренінгу створює іншу модель міжособистісних стосунків: відкрита позиція у спілкуванні, безумовне прийняття іншого, довіра та емпатія. Особливо важливо, що нова модель ставлення створюється за активної участі психолога, який не тільки керує групою, але й сам є безпосереднім учасником процесу і демонструє бажану модель поведінки.

Група допомагає підвищити рівень самоповаги і самоприйняття її учасників, так як у процесі тренінгу вони не тільки отримують досвід схвалення з боку інших, але й мають можливість оцінити більш адекватно свої внутрішні особливості і побачити свої позитивні якості.

В основі тренінгу толерантності – інтенсивне безпосереднє емоційне спілкування людей один з одним. Головним

принципом організації зазначеного тренінгу є принцип діалогізації взаємодії, тобто повноцінного міжособистісного спілкування. Воно базується на повазі до чужої думки, довірі, позбавленні учасників від взаємних підозр, нещирості, страху.

Участь у подібному тренінгу допомагає:

- виглядати впевнено та привабливо;
- яскраво презентувати кого і що завгодно (себе, інших);
- виступати, вести обговорення, переконувати;
- слухати і відчувати партнера;
- знати свої цілі і організовувати себе на їх досягнення;
- бути лідером і організатором, впливовою людиною;
- вміти співпрацювати з людьми і бути членом команди;
- керувати своїми емоціями, впливати на емоції партнера;
- грамотно критикувати та сприймати критику.

У контексті досліджуваної проблеми, варто зупинитися на цілях тренінгу толерантності, поваги до інакшості.

Отже, тренінгові методи викарбовуються з методологічних підвалин психотерапії, навчання та психокорекції [33, 35]. В результаті цього цілі тренінгової роботи можуть бути досить різноманітними, такими, що відображають багатогранність процесів, що відбуваються. Різноманітність цілей, окрім того, пов'язана з великою кількістю абсолютно різних підходів до розуміння тренінгу. Разом з тим, спираючись на думку відомих спеціалістів (О. Александров, 1997; В. Рудестам, та інші), виділимо загальні цілі, які об'єднують різні тренінгові групи й вирізняються саме у тренінгу толерантності:

- дослідження психологічних проблем учасників групи і надання у тренінгу допомоги у їх вирішенні;
- покращення суб'єктивного самопочуття та укріплення психічного здоров'я;
- вивчення психологічних закономірностей, механізмів та ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш ефективного і гармонійного спілкування з людьми;
- розвиток самосвідомості і самодослідження учасників для корекції чи попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;

- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального рівня життєдіяльності і відчуття щастя та успіху.

Вважаємо, що тренінг толерантності є різновидом соціально- психологічного тренінгу. Справа в тому, що для покращення формування ефективної взаємодії, толерантного ставлення до інших є навчання вербальній та невербальній комунікації, таким важливим елементам спілкування, як активне слухання, зворотній зв'язок; для ефективного спілкування потрібне і розуміння почуттів та емоцій (як власних, так і інших людей), і вміння вирішувати конфлікти та знаходити компроміси тощо. Втім аспекти ефективної комунікації є метою саме соціально-психологічного тренінгу. А тому надалі ми будемо розглядати тренінг толерантності саме як різновид соціально-психологічного.

Специфічними рисами тренінгів, які відрізняють їх серед інших методів практичної психології, є:

- дотримання певних принципів групової роботи;
- акцент на взаєминах між учасниками групи, які розвиваються і аналізуються у ситуації «тут і тепер»;
- застосування активних методів групової роботи;
- об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи стосовно один одного і того, що відбувається у групі, вербалізована рефлексія;
- атмосфера розкнутості і свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Окрім специфічних принципів тренінгових груп можна говорити і про специфічний принцип роботи тренера, який полягає у постійній рефлексії усього того, що відбувається у групі.

Для ефективної роботи у групі тренером повинні бути підібрані методи, які відповідають наступним факторам:

- зміст тренінгу;
- особливості групи;
- особливості ситуації,
- можливості тренера.



Обираючи ту чи іншу вправу, тренер повинен орієнтуватися на наступне:

1. Що взагалі повинно відбутися у результаті її проведення:

- зміниться стан групи як цілого;
- зміниться стан кожного з учасників групи окремо;
- у більшій мірі зміниться стан якогось одного чи двох-трьох учасників;
- буде отриманий матеріал для просування у змістовому плані.

2. На якому етапі знаходиться група: чим більш згуртованими, вільними, невимушеними почувають себе учасники, тим ризикованішою може бути вправа. До них у першу чергу відносяться такі вправи, які вимагають фізичного контакту учасників групи у ході виконання, а також вправи, які виконуються із заплющеними очима. Несвоєчасне застосування подібних вправ призводить до підвищення напруги, виникнення дискомфорту у групі.

3. Склад групи: соціально-демографічні характеристики (стать, вік тощо).

4. Час дня.

5. Спочатку доречним є проведення вправ, що дозволяють відключитися від переживань, проблем, що не стосуються групової роботи, включитися у ситуацію «тут і тепер», відчути групу тощо; крім того буває необхідно мобілізувати увагу, інтелектуальну активність.

6. У другій половині дня варто проводити вправи, що дозволяють зняти втому, створюють умови для емоційної розрядки. Останні також корисно виконувати після напружених обговорень, складних для всіх чи деяких учасників групи.

7. Зміст подальшої роботи.

Логічним, після обговорення вибору вправи, здається розгляд основних методів, які використовуються в ході того чи іншого тренінгу в цілому.

До таких методів традиційно відносять:

- групову дискусію;

- ситуаційно-рольові ігри;
- проблемні ситуації;
- мозковий штурм.

Групова дискусія у психологічному тренінгу – це загально групове обговорення якогось спірного питання, що дозволяє прояснити (можливо змінити) думку, позиції та установки учасників групи у процесі безпосереднього спілкування. У тренінгу групова дискусія може бути як в цілях надання можливості учасникам побачити проблему з різних боків, так і в якості засобу групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань. Дискусії можуть носити різний характер:

- тематичний, в ході такої дискусії обговорюються важливі для всіх учасників тренінгової групи проблеми;
- біографічний, який мають дискусії, зорієнтовані на попередній досвід;
- інтеракційні, матеріалом таких дискусій служать структура і зміст взаємин між учасниками групи.

Ігрові методи включають ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні, ділові ігри. Гра може використовуватись і як психотерапевтичний метод, що особливо чітко проявляється у гештальттерапії та психодрамі.

Для здійснення формувальних заходів рекомендуємо тренінг: «Формування толерантної до фрустрації свідомості особистості»

Програма тренінгу містить низку завдань, спрямованих на розвиток фрустраційної толерантності.

## ЗАНЯТТЯ ПЕРШЕ

Мета:

- знайомство з учасниками групи;
- повідомлення про мету, завдання та правила поведінки у групі та її основні принципи;
- розвиток комунікативних вмінь;
- з'ясування очікувань учасників щодо тренінгу;
- створення атмосфери взаєморозуміння та довіри.

На початку тренінгу ведучий повідомляє мету, завдання, принципи («тут і зараз», конфіденційність, активність, увага до

почуттів тощо). Крім того, обумовлюються організаційні моменти (час, день та місце проведення заняття).

Знайомство являє собою центральну процедуру першого заняття будь-якого тренінгу. Ця процедура дозволяє «розкачати» групу, дати досвід нового спілкування та розкрити нові ресурси у собі та партнерах по спілкуванню.

Пропонуються такі вправи:

Вправа №1 «Я і моє ім'я». Спочатку кожному з учасників пропонується назвати своє ім'я, а потім дати особистісну характеристику собі по кожній букві імені (наприклад: Яніна – яскрава, ніжна, ідеальна, неземна, афродіта). Для кращої демонстрації почати можна ведучому, а за ним будуть себе представляти всі інші учасники.

Вправа №2 «Хто Я?». Кожному учаснику пропонується відповісти на запитання хто я, та записати на аркуші. Бажано, щоб було не менше 10 відповідей, які характеризують людину з різних позицій. При цьому можна враховувати будь-які свої характеристики, риси, емоції, інтереси – все, що вважається за доцільне, щоб описати себе фразою, яка починається з «Я – ....». Потім по черзі кожен зачитує свої характеристики, всі інші мають уважно слухати, для того, щоб потім задати питання, яке його цікавить найбільше.

Вправа №3 «Розповідь про якість, яку найбільше ціную». Кожному з учасників пропонується подумати над тим, яку якість він понад усе цінує в людях. Після зробленого висновку пропонується пригадати коротку історію, випадок, в якому б йшлося про обрану цінну якість. Почувши вашу історію, всі інші учасники групи мають зрозуміти, про яку якість була розповідь.

Після кожної розповіді йде групове обговорення. Ця вправа дозволяє учасникам краще пізнати одне одного, сприяє творчій активності, розвиває уяву. Крім того, вона дозволяє зрозуміти смисл того, що розповідає кожен учасник та дає можливість ідентифікуватися з членами групи.

В кінці кожного заняття проводиться зворотний зв'язок за результатами зробленого, відбувається обмін враженнями, висловлюються побажання та зауваження щодо групової роботи.

## ЗАНЯТТЯ ДРУГЕ

Мета:

- розвиток комунікативних вмінь;
- набуття навичок групової взаємодії;
- налагодження психологічного контакту;
- створення позитивної мотивації та зацікавленості в роботі тренінгу;
- розвиток уважності та спостережливості;
- розвиток здатності розуміння і відчуття себе та інших;
- створення взаємної довіри в групі.

Заняття починається з рефлексії попереднього заняття. Група сідає у коло і всі учасники по черзі висловлюють свої враження та почуття відносно попереднього заняття. В процесі розповіді ведучий може задавати питання: «Які зміни відбулися?», «Як відчуває себе учасник сьогодні?», «Що він очікує від сьогоднішнього заняття?», «Які є побажання чи зауваження учасникам та ведучому тренінгу?», «Що особливо сподобалось, а що – ні?» тощо.

Вправа №1 «Привітання». Кожен з учасників буде виходити в центр кола, повертаючись до кожного з учасників та вітатися з ними різними способами, бажано не повторюватись та не копіювати попередніх членів групи. Після завершення вправи можна звернутися до групи із запитанням: «Як ви себе відчуваєте?», «Чиє привітання було найяскравішим та чому?». Друге запитання дозволить отримати потрібну інформацію, яка може бути корисною при встановленні контактів.

Вправа №2 «Відродження емоційного стану». Учасники розділяються на пари. Один партнер описує протягом однієї хвилини свій емоційний і фізичний стан у даний момент (за принципом «тут і тепер»). Інший уважно слухає і потім після вступних слів: «Зрозумів, що ти відчуваєш зараз...» повторює зміст почутого, намагаючись відтворити не тільки слова, але й певні особливості співрозмовника (інтонацію, жести, міміку, характерні висловлювання тощо).

Потім співрозмовники міняються ролями. Після завершення відбувається обмін думками щодо виконання вправи.

Вправа №3 «Побажання». Кожному з учасників тренінгу пропонується «тут і тепер» висловити своє побажання всім учасникам групи, висловлюючи тим самим підтримку та сприяння позитивному настрою.

Заняття завершується зворотним зв'язком учасників тренінгу, під час якого всі мають змогу поділитися своїми враженнями, настроєм, почуттями, побажаннями тощо.

### ЗАНЯТТЯ ТРЕТЄ

Мета:

- налагодження психологічного контакту;
- зняття емоційної напруги;
- розвиток емоційної відкритості;
- формування вмінь виявляти підтримку, тепло, розуміння;
- створення позитивної робочої атмосфери.

Робота починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі висловлюють свої враження щодо минулого заняття; висловлюють побажання та очікування стосовно того заняття, що буде.

Вправа №1 «Враження». В цій вправі члени групи висловлюють свої враження про всіх учасників тренінгу. Потрібно ненадовго підсідати до кожного з партнерів по групі, подивитись в очі, при бажанні доторкнутися. Коротко треба розповісти партнеру про те, як ви його сприймаєте, які почуття він у вас викликає, що вам у ньому найбільше подобається, які якості імпонують, а які – ні. Говорити можна все, що вважаєте за потрібне, причому говорите голосно, щоб інші могли почути те, що ви говорите про кожного з учасників. Кожен з учасників має виконати аналогічну процедуру. Той, кому говорять, має уважно слухати та намагатись не відповідати, а тільки враховувати те, що дізнався про себе від інших.

Вправа №2 «Вчися розслаблятися». Треба з усіх сил напружити всі м'язи, затриматись певний час у цьому положенні, при цьому про себе рахувати до 10.

Після цього глибоко вдихнути, а видихаючи дуже повільно розслабитись. Тіло при цьому має бути обм'яклим. Потім слід спокійно посидіти, ні про що не думати у цей момент.

Вправу повторити кілька разів.

Вправа №3 «Емоційні стани». Учасники сидять по колу. Ведучий роздає кільком членам групи картки, на яких будуть описані ті чи інші емоційні стани. Хто отримав картки, мають прочитати їх таким чином, щоб інші не бачили, що там написано; а потім треба якомога точніше зобразити емоційний стан.

Завдання для всіх інших учасників: уважно дивитися та намагатися вгадати, який стан було зображено.

У ході вправи ведучий дає учасникам можливість висловитися щодо зображеного стану, а потім називає його. Можна далі запитати у тих, хто дав правильну відповідь: які ознаки дозволили відгадати зображений емоційний стан?

Під час обговорення нерідко висловлюється ідея, що одні стани розпізнаються легше, а інші – важче. Справедливо відмічають дослідники той факт, що найкраще ідентифікують такі емоційні стани, як радість, сум, страх, горе, гнів, здивування тощо.

Заняття завершується зворотним зв'язком учасників тренінгу, під час якого всі мають змогу поділитися своїми враженнями, настроєм, почуттями, побажаннями тощо.

## ЗАНЯТТЯ ЧЕТВЕРТЕ

- створення позитивної психологічної атмосфери;
- розвиток емпатичних здібностей;
- розвиток здібності до ідентифікації з іншою людиною;
- розвиток комунікативних вмінь;
- розвиток емоційної відкритості;
- сприяння груповій динаміці.

Робота починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі висловлюють свої враження щодо минулого заняття, побажання та очікування стосовно того заняття, що буде.

Вправа №1 «Мій девіз». Кожному з учасників пропонується подумати та назвати свій девіз, який містить життєві принципи, позиції, уподобання, інтереси тощо. Після того, як всі озвучили свої девізи, може бути проведене

обговорення, можуть бути знайдені однодумці, які погоджуються з тими чи іншими девізами інших учасників.

Вправа №2 «Телефон довіри». Учасникам пропонується уявити собі, що вони дзвонять на телефон довіри. Задаються такі питання: «Про що б ви хотіли спитати чергового спеціаліста?», «Яку свою проблему ви хотіли б вирішити?», «В якому випадку ви б звернулись за кваліфікованою допомогою чи порадою?» тощо. Відповіддю може бути колективне обговорення або чиесь персональне висловлювання стосовно ситуації, але обов'язково з позиції спеціаліста, який відповідає на запит клієнта та проводить психотерапевтичну роботу. Ситуації можуть бути як реальні, так і вигадані. Беруть участь всі бажаючі, після чого відбувається обговорення.

Вправа №3 «Дзеркало». Учасники групи розбиваються на пари. Один з учасників буде виконувати роль дзеркала, а другий має показувати різноманітні рухи, які перший повинен відтворювати. При цьому міміка, рухи, жестикуляція мають бути різноманітними. Через деякий час пропонується помінятися ролями.

Після завершення вправи можна задати групі питання: «Які труднощі виникали під час виконання вправи?», «Наскільки точно вдалося копіювати партнера?», «Що більше всього сподобалось, а що ні?» тощо. Вправа дуже емоційно насичена, дозволяє підняти настрій учасникам тренінгу та сприяє процесам групової динаміки. Під час вибору партнерів можна діагностувати рівень симпатії.

Заняття завершується зворотним зв'язком учасників тренінгу, під час якого всі мають змогу поділитися своїми враженнями, настроєм, почуттями, побажаннями тощо.

## ЗАНЯТТЯ П'ЯТЕ

Мета:

- створення взаємної довіри в групі;
- поліпшення групової атмосфери;
- розвиток вміння регулювати свої почуття;
- розвиток комунікативних вмінь;
- формування емпатичних здібностей;

- розширення діапазону власних можливостей;
- розвиток артистичних вмінь.

Робота починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі висловлюють свої враження щодо минулого заняття, побажання та очікування стосовно того заняття, що буде.

Вправа №1 «Звернення». Кожному з учасників надається можливість звернутися до групи з промовою протягом однієї хвилини. Мета звернення – допомогти кожному відволіктися від проблем, що не стосуються роботи в групі, зосередитись на ситуації «тут і тепер», повністю зануритися у групову роботу. Промовець виходить у центр кола, тренер слідкує за часом, а потім, коли час вичерпано, передає слово наступному учаснику тренінгу.

Після завершення вправи відбувається обговорення, ведучий задає питання: «Чиє звернення подіяло на вас найсильніше і чому?», «Що вам не сподобалось?», «Про що ще хотілося б сказати присутнім?» тощо.

Вправа №2 «Досвід емоційного переживання». Вправа проводиться у парах. Пари самі обирають собі партнера по спілкуванню, якому вони довіряють.

Ведучий дає інструкцію: «В досвіді кожного з нас є ситуації, які супроводжувалися глибокими емоційними переживаннями. Зараз вам необхідно пригадати одну з таких ситуацій та розповісти про неї своєму партнеру. Намагайтеся описати свій стан у той момент якомога детальніше, щоб ваш співрозмовник зміг відчути та найбільш глибоко перейнятися цим станом». Після цього треба помінятися ролями.

Далі йде групове обговорення, кожен з бажаючих висловлює своє враження від спілкування. Допоміжними в дискусії можуть бути питання: «Що було важко сприймати?», «Чи вдалося перейнятися тим емоційним станом, про який розповідав співрозмовник?», «Чи доводилося вам бути в подібних ситуаціях і яким чином ви з цим впоралися, хто вам у цьому допомагав?».

Вправа №3 «Краще та гірше». Група сидить у колі, кожен з учасників має сказати своєму сусіду Праворуч лише два



речення, які будуть починатися зі слів: «В мене краще, ніж в тебе, виходить...»; друге речення: «В мене гірше, ніж в тебе, виходить...». Партнер мовчки вислуховує, висловлює подяку та звертається до свого сусіда праворуч з тими самими словами. Після завершення вправи проводиться зворотний зв'язок та обговорення вправи. При обговоренні важливо провести паралель між реальною різницею та ілюзіями, які виникають у випадках суперництва.

Заняття завершується зворотним зв'язком учасників тренінгу, під час якого всі мають змогу поділитися своїми враженнями, настроєм, почуттями, побажаннями тощо.

## ЗАНЯТТЯ ШОСТЕ

Мета:

- створення довірливої психологічної атмосфери;
- розвиток комунікативних вмінь;
- формування емпатичних здібностей;
- розвиток емоційної відкритості;
- розвиток навичок емпатійного слухання;
- відпрацювання поведінкових навичок;
- розширення усвідомлення власних почуттів;
- черзі розповідають про враження щодо минулого заняття, висловлюють побажання та очікування стосовно заняття, що буде.

Робота починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі висловлюють свої враження щодо минулого заняття, побажання та очікування стосовно того заняття, що буде.

Вправа №1 «Сонечко». Учасникам роздають аркуші, на яких треба намалювати сонечко з променями. В центрі кола намалювати свій портрет або написати своє ім'я. Біля кожного променя написати якомога більше хорошого про самого себе. Після завершення кожному пропонується вголос зачитати те, що він про себе написав, Можна запитати, чому учасник групи вказав саме на ці сильні сторони своєї особистості.

Як порада, можна запропонувати носити цей аркуш з собою. Можна додавати кожного разу промінці. А якщо буде

раптом погано чи сумно, треба дістати аркуша та пригадати, що ви відчували в той момент, чому ви написали про ту чи іншу якість.

Вправа №2 «Спілкування у парі». Учасникам слід розділитися по парах, обираючи при цьому собі партнера по спілкуванню. З кожною наступною вправою партнери будуть змінюватись по команді ведучого. Ведучий пропонує ряд завдань.

«Спина до спину». Треба сісти на стільці спина до спину та спробувати поспілкуватися на будь-яку тему один з одним. Після завершення слід повернутися обличчям один до одного та поділитися своїми враженнями.

«Сидячи та стоячи». Один з партнерів стоїть, а другий сидить, спробуйте поспілкуватися у такому положенні. Через певний час слід помінятися ролями, щоб кожен зміг дивитися один на другого зверху вниз та навпаки. Через певний час поділитися своїми враженнями від спілкування.

«Очі в очі». Дивлячись партнеру в очі, спробуйте поспілкуватись самим лише поглядом. Через певний час обмінятися своїми враженнями.

«Голосно-тихо». Пропонується одному із співрозмовників говорити голосно, а іншому – тихо. Той, хто запитує, може робити це голосно, а той, хто відповідає, навпаки дуже тихо. Потім слід помінятися ролями. Після завершення вправи йде обговорення.

«Мовчазна відповідь». Одному з учасників пропонується поставити запитання, або щось запропонувати своєму партнерові, а той, у свою чергу, має мовчки дати відповідь чи згоду. Після обміну ролями йде обговорення.

Вправа №3 «Емпатія». Всі члени групи сидять по колу та уважно слухають одного з учасників, який сидить в центрі та стисло описує емоційно насичену життєву ситуацію. Після завершення кожен з присутніх має назвати те почуття, емоцію, стан, що відчував оповідач, та про що йшлося у його оповіданні. Учасник тим часом вислуховує думки всіх присутніх і робить свої висновки виділяючи того, хто найбільш точно визначив ситуацію. Під час виконання вправи слід звернути увагу на такі моменти:

- зрозуміти емоційний стан того, хто розповідає;
- проникнутися причиною, що спричинила до такого стану;
- перенести своє «Я» на місце партнера;
- оцінити ситуацію з позиції партнера.

Після завершення група обговорює результати, визначає критерії, за якими найкраще діагностуються ті чи інші емоційні стани. Можна задати питання: «Чи допомагає активне слухання краще розібратися у ситуації?»; «Про що говорити важче, а про що – легше?» тощо.

## ЗАНЯТТЯ СЬОМЕ

Мета:

- створення позитивного клімату;
- розвиток комунікативних вмінь;
- розвиток вміння регулювати свої почуття;
- оволодіння навичками емпатійного слухання;
- розвиток емоційної відкритості;
- отримання нового досвіду у спілкуванні.

Робота починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі розповідають про враження щодо минулого заняття, висловлюють побажання та очікування стосовно заняття, що буде.

Вправа 1 «Подаруй свою посмішку з побажанням». Кожному з учасників пропонується на початку заняття подарувати всім присутнім свою посмішку та побажання на сьогоднішній день. Ця вправа допоможе створити доброзичливу атмосферу, сприятиме позитивному настрою в групі.

Вправа №2 «Демонстрація». Група сидить по колу, обирають одного з учасників, який буде показувати ту чи іншу ситуацію. Приблизний перелік ситуацій:

1. Зобразити душевно хвору людину.
2. Продемонструвати задоволення від гарно зробленої роботи.
3. Показати людину з фізичними вадами
4. Показати людину з гарним настроєм.
5. Потрібно так увійти в кімнату, щоб на вас всі звернули увагу.

6. Увійти в кімнату непомітно, нікому не заважаючи.

7. Вас образили, і ви хочете, щоб всі це помітили.

8. Вас щось дуже турбує і ви це демонструєте.

Після завершення вправи варто провести обговорення та з'ясувати те, наскільки важливо та корисно вміти вживатися в інший образ.

Вправа №3 «П'ять речень». Спочатку всі учасники мають написати на аркушах п'ять речень, які стосуються професійної сфери. Речення писати на окремих аркушах. При цьому учасники самі вирішують, про що їм писати. Картки не підписують, віддають ведучому, який їх перемішує. Після цього кожен бере собі по п'ять карток. По черзі читають вголос: хтось починає, потім продовжують всі інші. Прочитавши першу картку, учасник віддає її тому члену групи, який на його думку є автором цього речення. Той, хто отримав картку, бере її собі без коментарів. При цьому ніхто з присутніх не висловлює своїх думок, не робить зауваження. Після завершення вправи учасники обмінюються своїми думками та враженнями щодо вправи.

## ЗАНЯТТЯ ВОСЬМЕ

Мета:

- розвиток комунікативних вмінь;
- формування емпатичних здібностей;
- вдосконалення рівня довіри до оточуючих;
- розвиток емоційної відкритості;
- розвиток здатності розуміння відчуттів іншого;
- зняття емоційної напруги.

Робота починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі розповідають про враження щодо минулого заняття, висловлюють побажання та очікування стосовно заняття, що буде.

Вправа №1 «Збір рукостискань». Учасникам пропонується зібрати якомога більше рукостискань у всіх присутніх. По закінченні визначають переможця.

Під час аналізу вправи можна задати питання: «Хто скільки зібрав рукостискань?»; «Чому хтось зібрав більше, а

інший менше?»; «Чим відрізняється той, хто зібрав велику кількість потискань від тих, хто зібрав їх менше?».

Вправа №2 «Сильні сторони». Учасники поділяються на пари. Перший учасник протягом однієї хвилини розповідає партнеру про свою проблему чи свої недоліки. Другий тим часом уважно слухає його, потім аналізує ситуацію таким чином, щоб можна було знайти сильні сторони в поведінці партнера та детально розповісти про них. Потім пропонується помінятися ролями.

Після завершення вправи група обговорює вправу за такою схемою:

1. Всім вдалося знайти сильні сторони в поведінці чи ситуації партнера?

2. Кому було важко це зробити?

3. Хто не зміг стримати своє негативне ставлення до ситуації?

4. Що відчуває людина, яка висловлює підтримку та вислуховує співрозмовника?

Вправа №3 «Я довіряю тобі». Вправа допомагає визначити рівень довіри один до одного. Учасники поділяються на пари. Між учасниками буде відбуватися контакт. Треба зустрітися очима один з одним, спробувати налаштуватися на партнера, зрозуміти свої почуття до нього, проаналізувати сильні та слабкі сторони. Після деякого часу сказати одну з фраз:

1. Я довіряю тобі (якщо дійсно довіряєте).

2. Я не довіряю тобі (якщо не довіряєте).

3. Я не розумію, довіряю я тобі чи ні (якщо є сумніви).

4. Я не хочу говорити про це (якщо не бажаєте довіряти партнеру свої думки та почуття).

Далі пропонується змінити партнерів по спілкуванню. Після завершення вправи відбувається обговорення. Учасники висловлюють свої враження стосовно того, що вони відчували. Звернути увагу на те, кому ви дійсно довіряєте і чому. Чи були ви щирі перед самим собою та перед партнером? Що відчували під час взаємодії?

Заняття завершується зворотним зв'язком учасників тренінгу, під час якого всі мають змогу поділитися своїми враженнями, настроєм, почуттями, побажаннями тощо.

## ЗАНЯТТЯ ДЕВ'ЯТЕ

Мета:

- розвиток комунікативних вмінь;
- розширення потенціальних можливостей;
- розвиток сенситивності та чутливості;
- вдосконалення емоційної відкритості;
- розвиток прогностичних властивостей та розуміння інших.

Заняття починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі розповідають про враження щодо минулого заняття, висловлюють побажання та очікування стосовно того заняття, що буде.

Вправа №1 «Прогнозування відповідей». Учасники сидять по колу. Кожен тримає ручку та аркуш. Треба подивитися на своїх сусідів ліворуч та праворуч. Ведучий ставить запитання, які стосуються кожного з учасників. Характер питань може бути різноманітним. Отже, прослухавши запитання, треба дати на нього відповідь та можливий варіант відповіді сусідів по колу. Після завершення можна буде почути відповіді та прогнози кожного з учасників.

Приблизний перелік запитань:

1. Який вид відпочинку вам подобається?
2. З яким кольором асоціюєтесь ви та ваші сусіди?
3. Що подобається більше: самотність чи комунікабельність?
4. В кому з учасників групи ви бачите та відчуваєте підтримку?
5. Поведінка кого з учасників інколи вам заважає?
6. Назвіть двох учасників, з якими вам особливо комфортно?
7. З ким з учасників ви б хотіли працювати?
8. Хто з учасників найбільш близький вам по духу?
9. Від кого можна очікувати несподіванку в поведінці?
10. Яку властивість ви цінуєте найбільше?

Вправа №2 «Складні ситуації». Учасники сидять по колу. Обирають для кожної ситуації по одному учаснику, який виходить у центр і показує запропоновану ситуацію. Можливі теми для демонстрації:

Тема 1 «Важка розмова». Учаснику необхідно розіграти перед групою розмову, яка для нього є важкою чи неприємною. При цьому важливо відзначити той момент, що йому доводиться спілкуватися з неприємною для нього людиною, але розмова має завершитися конструктивно.

Тема 2 «Прохання». Учаснику треба попросити щось дуже важливе для себе у людини, яка не відразу схильна задовольнити його прохання.

Тема 3 «Вимога». Треба спробувати щось вимагати у людини, яка не бажає виконати цю вимогу.

Тема 4 «Образа». Треба висловити свою образу іншій людині, яка, можливо, вважає, що вона цілком заслужена.

Тема 5 «Невдоволення». Показати своє невдоволення людині, яка вважає, що вчинила правильно.

Тема 6 «Знайомство». Розіграти ситуацію знайомства з незнайомою людиною в різноманітних ситуаціях: в парку, на зупинці, на іспиті, на відпочинку тощо.

Вправа №3 «Внутрішній голос». Вправа виконується у колі. Кожен учасник групи має можливість вислухати свій «внутрішній голос», поговорити з ним. Один з учасників групи обирає собі того, хто на його думку буде добре виконувати роль його внутрішнього голосу. Той стає за спиною учасника та говорить за того, хто його обрав: «Я, (ім'я учасника), зараз відчуваю..., тому що..., оскільки...». Ведучий запитує, чи погоджується людина зі своїм внутрішнім голосом? Чи все вона сказала? Що хотіла почути? Можливо, ви хотіли б почути інший внутрішній голос? Після завершення вправи учасникам надається можливість обговорити результати. Вправу продовжувати доти, доки всі учасники не побувають в обох ролях.

Заняття завершується зворотним зв'язком учасників тренінгу, під час якого всі мають змогу поділитися своїми враженнями, настроєм, почуттями, побажаннями тощо.

## ЗАНЯТТЯ ДЕСЯТЕ

Мета:

- підведення підсумків роботи у групі;

- розширення самосвідомості учасників групи;
- розвиток комунікативних вмінь;
- створення доброзичливої атмосфери;
- вдосконалення навичок емпатичного слухання;
- набуття нового емоційного досвіду.

Робота починається з рефлексії попереднього заняття. Всі члени групи по черзі розповідають про враження щодо минулого заняття, висловлюють побажання та очікування стосовно заняття, що буде.

Вправа №1 «Контакт». Група сідає півколом. Кожен з учасників по черзі виходить в центр та намагається будь-якими невербальними засобами встановити контакт з кожним членом групи. Після виконання вправи пропонується обговорити засоби встановлення контакту і ознаки, за якими можна визначити наявність контакту.

Вправа №2 «Відображення почуттів». Група розбивається на пари. Ведучий пропонує кожному подумати про те, що хорошого могли б сказати про нього близькі люди: батьки, діти, друзі, кохані, колеги. Кожен записує ці фрази, а потім говорить їх співрозмовнику. Партнер по спілкуванню уважно слухає, а потім говорить: «Ти вважаєш, що.. сказав би...» і повторює те, що він почув.

Потім співрозмовники міняються ролями. Після завершення співрозмовники обмінюються своїми враженнями від роботи.

Вправа №3 «Я вдячний тому, що...» Ведучий розпочинає вправу з завершального монологу: «Наша спільна робота завершується, і всі ви незабаром повернетесь до свого повсякденного життя. Одні з вас, можливо, радіють з цього приводу, інші, навпаки, сумують, та хотіли б ще на певний час залишитися у групі. Щоб якимось полегшити цей перехід для кожного з вас та допомогти вам підготуватися до вирішення повсякденних задач, я пропоную вам вправу».

Кожен з учасників намагається знайти 10 важливих моментів, за які він може висловити подяку та записати їх. Основні моменти можуть стосуватися особистісних, професійних, соціальних характеристик та роботи у групі в



цілому. Починати зачитувати власний перелік потрібно із фрази: «Я вдячний тому, що ...». Наприклад, можна сказати: «Я вдячний тому, що маю можливість займатися улюбленою справою. Я вдячний тому, що мав можливість більше дізнатися про себе у процесі тренінгу» тощо.

Наприкінці всі по черзі зачитують свої записи та відбувається невеликий обмін враженнями.

Наприкінці заняття всім учасникам тренінгу пропонується поділитися своїми враженнями щодо проведеної роботи, висловити побажання всім присутнім та ведучому, зробити зауваження щодо недоліків у груповій роботі.

Починати висловлювання можна фразами: «Ці заняття допомогли мені...», «У процесі тренінгу я навчився...», «У роботі мені не вистачало чи заважало». Додатково пропонується заповнити протоколи самозвітів, у яких можна висловити свої враження від комунікативного тренінгу.

Після висловлювань всіх учасників тренінгу ведучий підсумовує сказане, висловлює свої побажання щодо проведеної роботи та звертається до всіх присутніх зі словами про завершення.

Тренінгові заняття є важливою частиною формування фрустраційної толерантності особистості в умовах спільної діяльності працівників ЗВО. Всі його вправи спрямовані на підвищення компетентності у сфері спілкування, розвиток фрустраційної толерантності. В процесі інтенсивної групової взаємодії здобуваються і корегуються норми особистісної поведінки і міжособистісної взаємодії, а також розвивалась здатність гнучко реагувати на ситуацію і швидко пристосовуватись в різних умовах.

Отже, як засвідчує практика в результаті тренінгових занять рівень комунікативних вмінь підвищується. А ефективність спілкування, соціальний інтелект особистості напряму залежить від рівня комунікативних вмінь. Тому ми можемо впевнено говорити про доцільність проведення комунікативного тренінгу, оскільки активні методи навчання сприяють розвитку міжособистісної чутливості, власної емоційної сфери, формуванню досвіду вирішення ситуацій,

що потребують прояву емпатійності, сприяють розвитку вміння встановлювати емоційний контакт та розвивають здатність до конструктивних дій.

### **Висновки**

Із вищезазначеного випливатиме наступне:

1. Фрустрація – важкий психічний стан, пов’язаний із переживанням незадоволення значущої потреби. Передусім, варто зауважити, що фрустрація має прояв у вигляді емоційно-вольової напруги, що може поступово підсилюватись, або роздратування, почуття безпорадності, тривоги, люті, відчаю, що може знаходити вихід у агресивній поведінці, занурення у світ фантазувань. Важливим результатом фрустрації є «звуження» свідомості або концентрація лише на незадоволеній потребі, сприйняття реальності суттєво викривляється.

Специфіка прояву фрустрації пов’язана із особливостями значущості блокування дій індивіда, що сприймаються як особистісно-значущі або відчуттям близькості реалізації дій щодо досягнення певної мети й неможливістю досягти її. Окрім цього важливими є особистісні диспозиції, а саме – толерантність, врівноваженість, здатність терпіти, очікувати, розподіляти зусилля та ін. Також варто зауважити, що стійкість дії фруструючих ситуацій відбивається на особливостях характеру особистості. Власне, невпевненість у собі, невротичність, психотизм, ригідність, особистісна тривожність негативно впливають на розвиток особистості, саморегуляцію й закріплюють патохарактерологічні особливості, схильність до психосоматичних захворювань.

Серед загальних ознак, характерних для фрустрації, можна виділити наступні – наявність потреби, мотиву, мети, первинного плану дій; наявність протидії, при ньому протидія може бути як зовнішньою, так і внутрішньою, а В цілому подолання фрустрації забезпечується розвитком толерантності особистості, саморегуляції або психологічною допомогою.

2. Толерантність або терпимість демонструє здатність індивіда до терпіння інших людей або соціальних груп.

Толерантність має прояв у соціально значущих ситуаціях. Толерантність розповсюджується на сферу соціальних відношень, пізнання та поведінки, залучає увесь спектр психічних явищ – процеси, стани, властивості. Спрямованість та рівневі прояви толерантності пов'язані із психологічними властивостями індивіда, що залучають психофізіологічні, психологічні та соціальні характеристики (темперамент, рівень суб'єктивного відчуття самотності, когнітивний стиль, копінг-стратегії, стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях, ідентичність).

3. Фрустраційна толерантність або психологічна стійкість до фрустраторів базується на здатності індивіда до об'єктивної оцінки фрустраційної ситуації, можливості пошуку шляху виходу із неї. Отже фрустраційна толерантність є здатністю особистості вирішувати складні життєві ситуації, що в цілому визначає її адаптивний потенціал.

Формування фрустраційної толерантності до несприятливих (реальним або що такими сприймаються) впливам середовища сприяють ефективній міжособистісній взаємодії та співпраці відповідає вимогам щодо спеціалістів будь-якої професійної галузі, в тому числі й освітянської сфери.

4. Фрустраційна толерантність педагогічних працівників – важливий компонент в структурі професійних компетенції фахівця, структурна складова його адаптаційних можливостей й ефективності в цілому.

Фрустраційна толерантність працівників освіти формується на трьох взаємопов'язаних й взаємозалежних рівнях – когнітивному, емоційному, діяльнісно-поведінковому.

Отже, фрустраційна толерантність завдяки особистісній, соціальній, професійній значущості є важливою передумовою ефективною адаптації та реалізації педагога у освітянській практиці.

5. Фрустраційна толерантність особистості набуває особливої значущості в умовах спільної діяльності. Традиційно сумісна діяльність в психологічній літературі розглядається як

організована система активності індивідів, що взаємодіють й спрямована на створення суспільно-значущого продукту матеріальної або духовної культури.

Доречно зауважити, що спільна діяльність педагогічного колективу як колективного суб'єкту дозволяє уявити педагогічну спільноту як професійний осередок, що виявляє здатність щодо вирішення певних проблем, що постають перед групою й сприяє подоланню внутрішньо особистісних конфліктів, фрустраційних станів членів групи.

Відтак надійність, організованість, комунікативна культура членів педагогічної спільноти є суттєвими чинниками ефективності діяльності групи.

6. Фрустраційна толерантність освітян виступає передумовою і головною умовою ефективного виконання спільної діяльності, що ґрунтується на готовності до компромісу, прийняття загальної групової мети, комунікативної компетентності фахівців й забезпечують можливість до швидкої адаптації в умовах спільної взаємодії.

### Список використаних джерел

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983. 144 с.

2. Агеев В. С. Стереотипизация как механизм социального восприятия. Монография: Общение и оптимизация совместной деятельности / Под. ред. Г. М. Андреевой, Я. Янушека. М., Изд-во Москов. Ун-та, 1987. С. 177–188.

3. Агеев В. С. Механизмы социального восприятия. *Психологический журнал*. 1989. № 2. С. 63–70.

4. Асейкина Л. С. Формирование фрустрационной толерантности у иностранных студентов на начальном этапе обучения с позиций компетентностного подхода. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)*: сб. научно-методич. ст. / РАН Моск. Психол. Социальн. ин-т. М.: Воронеж: МодЭК, 2005. С. 50–73.

5. Баскакова Е. В. Исследование критериев толерантного сознания. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)*: сб. научн-

методич. ст. / РАН Моск. психол. социал. ин-т. М.: Воронеж: МодЭК, 2002. С. 31–41.

6. Бацевич Ф. С. Атмосфера спілкування: спроба психолінгвістичного дослідження. *Мовознавство*. 2002. № 4–5. С. 26–32.

7. Блинов Е. Е. Формирование открытости к общению у будущего учителя: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Херсон, 2000. 184 с.

8. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во МГУ, 1982. 319 с.

9. Бодалева А. А. Личность и общения. М.: Педагогика, 1983. 272 с.

10. Бондырева С. К. Феномен толерантности в системе межэтнических отношений // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. М., 2002. С. 9–10.

11. Братченко С. Полноценность межличностного общения и критерии ее оценки // Б. Г. Ананьев и Ленинградская школа в развитии современной психологии. *Тезисы научно-практической конференции 5-6 декабря 1995 года* СПб, 1995. С. 40–41.

12. Вахоцька І. О. Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі «вчитель-учень» як умова попередження конфліктів: афтореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2002. 15 с.

13. Гах Й. М. Етика ділового спілкування. Івано-Франківськ: Полум'я, 2000. 159 с.

14. Головаха Е. И., Панина Н. В. Психология человеческого взаимопонимания. К: Политиздат Украины, 1989. 190 с.

15. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности межличностного взаимодействия. *Психологический журнал*, 1997. № 6 С. 73–84.

16. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении). *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика)*: сб. научно-

методич. ст. / РАН Моск. психол. социальн. ин-т. М.-Воронеж: МодЭк, 2002. С. 31–41.

17. Гулякина В. В. Нормативно-ценностные факторы самоопределения личности в группе. Ежегодник Российского Психологического Общества. Т. 4. Вып.2. Ярославль, 1998. С. 60–61.

18. Донцов А. И., Саркисян Ш. В. Совместная деятельность как фактор межличностного восприятия в группе. *Вопросы психологии*. 1980. № 4. С. 38–49.

19. Жадан І., Шовкопляс Н. Толерантність в системі ставлень суб'єкта політичної активності. Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні / За ред. Максименка С. Д., Циби Ю. Ж. та ін. К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. 512 с.

20. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Садовникова Н. О. Профорientoлогия: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 192 с.

21. Злишков В. Л. Психологический анализ формирования и развития коммуникативной компетентности молодого учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Киев, 1991. 191 с.

22. Знаков В. В. Основные условия межличностного понимания в совместной деятельности. *Вопросы психологии*, 1984. № 1. С. 138–141.

23. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методич. пособие. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.

24. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 4. С. 9–17.

25. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. 190 с.

26. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение: учебник для вузов. СПб: Питер, 2003. 544 с.

27. Левитов Н. Д. Фрустрации как один из видов психических состояний. *Вопросы психологи.* 1967. № 6. С. 38–42.

28. Лепихова Л. А. Проблемы открытости политической власти: Институционально-правовой анализ. *Философия права.* 2006. №4. С. 91–93.

29. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2005. 794 с.

30. Митина Л. М. Экспериментальное изучение фрустрационной толерантности учителя. Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. *Педагогика.* 1990. № 2. С. 63–81.

31. Ольшанский Д. В. Психология терроризма. СПб.: Питер, 2002. 213 с.

32. Орлов А. Б. Онтопсихология: основные идеи, цели, понятия и методы. *Вопросы психологии.* 1994. № 3. С. 150–155.

33. Почебут Л. Г., Чикер В. А. Организационная социальная психология: учеб. пособие. СПб Изд-во «Речь», 2002. 298 с.

34. Психология. Учебник / Под. Ред. А. А. Крылова. М.: «Прспект», 1999. 584 с.

35. Психологія особистості. Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренки. К.: Рута, 2001. 320 с.

36. Совместная деятельность в условиях организационно-экономических изменений. Ответ. ред. А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. 142 с.

37. Творогова Н. Д. Психология управления общением личности: дис. ... док. психол. наук: 19.00.05 / М., 1991. 374 с.

38. Творогова Н. Д. Общение: диагностика и управление. М.: Смысл, 2002. 246 с.

39. Толерантность и психическое здоровье. Метод разработки для студентов всех факультетов и преподавателей. Новосибирск: Новосибирский госуд. техн. ун-т, 2003. 30 с.

40. Фрустрации: понятие и диагностика: учеб-метод. пособие для студентов специальности 020400 «Психология» / Сост. Л. И. Дементий. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 68 с.

41. Харзм В. Психологическая адаптация эмигрантов (на материале исследования иракских эмигрантов в Швеции). СПб.: Речь, 2002. 24 с.

42. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: дисс. ... кан. психол. наук / М.: МГУ, 1983. 34 с.

43. Шапиро Б. Ю. Психолого-гуманистические проблемы позитивности- негативности внутрисемейных отношений. *Вопросы психологии*. 1994. № 4. С. 48–56.



## РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*Сергій Рабійчук*

*У розділі здійснений аналіз проблеми і формування ціннісних орієнтацій особистості. Встановлено ефективність дозвіллевої діяльності як середовища формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді. З'ясовано, що проблема формування і дотримання людських цінностей та ціннісних орієнтацій є однією з найбільш важливих та найбільш актуальних, з древніх часів і до сьогодення часу.*

### **5.1. Дослідження проблеми ціннісних орієнтацій особистості**

Важливим елементом світогляду кожної людини є ціннісні орієнтації, які в своїй основі визначають світоглядні, моральні, естетичні та етичні переконання і, відповідно, формують суспільну поведінку особистості.

Цінності ототожнюються з духовно-культурними стандартами і, таким чином, зумовлюють певний стиль поведінки. Цінності сформувалися в історії людського існування як монументальні опори духовності, що слугують ключовим орієнтиром у виборі життєвих стратегій.

Зміст цінностей є споконвічною площиною існування суспільства та кожної окремої людини. Поняття «цінність» сягає своїм корінням в античні часи. Саме тоді вперше давньогрецьким філософом Сократом було сформульовано питання «Що є благо?», яке і стало фундаментальною основою загального розуміння та визначення цінностей.

За міркуваннями давньогрецького філософа Платона, існує лише один інтегративний чітко визначений ціннісний початок, який диференціюється на такі критерії, як істину, красу, добро, підсумком є благо [42, с. 83].

Розробляючи теорію «практичного розуму» І. Кант обґрунтував окрему галузь філософії – теорію цінностей, яка набула великого значення як сфера морально-етичної

можливості цілковитого існування та активної діяльності особистості в соціумі [28, с. 211-501].

Обґрунтування теорії цінностей знайшло своє подальше відображення у працях Дж. Дьюї, А. Мейнонгома, Р. Пері, які доповнили теорію цінностей і відзначили два різнополярних підходи – перший визнає цінності як продукт свідомості; другий – як об’єктивний феномен [20; 68; 69].

Філософія М. Шелера характеризується іншим альтернативним обґрунтуванням сутності цінностей, яке полягає в тому, що вони володіють надособистісним характером кожної людини [62].

Пов’язує цінності з так званою проблемою вибору Ж.-П. Сартр. Він стверджує, що цінність з’являється лише у процесі визначення вибору і цінності відображають сенс вибору [45, с. 319–344]. В. Дільтей трактує цінність як явище внутрішнього духовного світу кожної людини, тому що «... ми осягаємо цінність життєвих відносин, поглядів і ідей, діяльності, вибираючи із цього те, що нам корисно, і створюємо нові цінності в процесі життя. Осягнення цінностей складає сутність духовного життя людини і психічного розвитку» [16, с. 320]. У екзистенціальній психології В. Франклом розроблена концепція особистості, згідно з якою людина в житті керується прагненням будь-що реалізувати сутність життя. Відповідно до концепції існує три види цінностей, які наповнюють життя людини змістом:

– творчі цінності, що втілюються в творчих вчинках та праці;

– чуттєві цінності, що знаходять втілення у повазі до природи, мистецтва, любові;

– цінності зв’язків, що проявляються у ставленні людини до власної долі, різноманітних життєвих обставин, стосунків між людьми [58, с. 178].

Філософські дослідження спрямовані на визначення ролі цінностей у духовному житті особистості та суспільства. Саме тому, особливої актуальності набуває проблема вивчення природи та реалізації цінностей у життєдіяльності конкретних індивідів, а також системи їх відновлення і реалізації.

Сучасні підходи щодо трактування філософських аспектів проблеми цінностей та її методологічні засади досліджено у працях І.Бокачева, В.Брожика, М.Кагана, В.Сержантова, Л.Столовича, В.Толстих, Н.Чавчавадзе [60] та ін. Їх дослідження базується на трактуванні цінності як вагомого явища дійсності та вагомого орієнтира діяльності.

О.Дробницький розкриває цінності через суперечності, які з'являються між реальним, дійсним і бажаним. Саме на цьому, на думку дослідника, базується мотиваційно-ціннісне ставлення кожної окремої людини до існуючих явищ дійсності – «... явище цінності виникає в умовах протиріччя... між вже назрілою потребою, яка відкривається в близькому або віддаленому майбутньому, з одного боку, та наявною дійсністю, яка в даний момент ще не дозволяє відразу і цілком розв'язати ці проблеми, з іншого боку» [18, с. 44].

Поведінка людини, форми та спосіб її діяльності залежать від сенсожиттєвих установок, які зумовлені певним культурним середовищем. Алгоритм діяльності та вчинків регулюється культурою, тому що важливо діяти відповідно до її норми, враховуючи моральну суть діяльності і спрямовуючи її на добрі чи погані справи, тощо.

Етика трактує цінності, з одного боку, як моральне явище, привілей особистості, її вчинки, а з іншого боку, як визначені моральні норми та принципи, засіб розмежування понять добро та зло, щастя та нещастя, ввічливість та нахабство тощо.

Соціологічне трактування цінностей представлене у працях М.Вебера, який увів в соціологію аксіологічні категорії. Під цінностями він розуміє певні установки людини, що відповідають історичним етапам розвитку суспільства, як властиву направленість системи інтересів. Науковець наголошує, що стабільність та прогрес суспільства у значній мірі залежать від поєднання устремлінь різноманітних соціальних спільнот з провідними суспільними ідеями та цінностями. Ідеї та цінності залежать безпосередньо від способу життя суспільства і направленні на поліпшення морального і матеріального благополуччя соціальних спільнот, суспільства [10, с. 360-361].

Досліджуючи природу цінностей, культурологія приділяє особливу увагу їх аналізу у контексті культурного контакту. Вивчення культури суспільства відбувається на основі історичних та матеріально-технічних цінностей. Тому, культурна цінність трактується як певний абстрактний міст, що забезпечує реверсний потік інформації між об'єктом та суб'єктом.

Психологія визначає цінності як:

- усвідомлений сенс (С. Братусь);
- ставлення особистості до соціального оточення (П. Власов, Д. Леонтьєв [162]);
- особистісні інтереси та потреби (П. Ігнатенко, А. Маслоу [37]).

За міркуваннями О. Здравомислова сферою цінностей можуть бути лише норми моралі, духовні ідеали, принципи. «Зміст цінностей – на думку дослідника, зумовлений культурними досягненнями суспільства. Світ цінностей – це насамперед світ культури в широкому розумінні слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її вподобань – тих оцінок, у яких виражається міра духовного багатства особистості. Цінності – це особливі продукти духовної діяльності людини, у ході якої певним чином перетворюються і демонструють соціальні властивості речей» [22, с. 163].

Щодо трактування цінностей науковцями, то у багатьох з них існує зв'язок спрямованості з ціннісними орієнтаціями, суть яких залежить від конкретної наукової школи та напрямів. Цінності трактуються як:

- «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв);
- «мотив змісто-утворювальний» (А. Леонтьєв);
- «домінуючі відносини» (В. М'ясищев);
- «динамічна тенденція життєдіяльності особистості» (С. Рубінштейн) [46].

У контексті досліджуваної проблеми важливим є визначення поняття «цінність» педагогами. Наприклад, В. Повзун визначає «цінність» як, інтегральний, системотвірний фактор, який забезпечує зв'язок різних елементів в системі життєдіяльності. Цінності, виконуючи цілеспрямовану функцію, тим самим забезпечують напрям розвитку суспільства.

Проведений аналіз літературних джерел підтвердив наявність значної кількості поглядів щодо трактування суті цінностей, демонструючи відсутність єдності поглядів та узагальнення в їх трактуванні.

Схожі результати були отримані при здійсненні порівняльного аналізу поняття «ціннісні орієнтації», засвідчивши значну кількість тлумачень дослідниками і різними науковими школами.

Е. Шпрангер відзначає, що ціннісні орієнтації становлять основу особистості; за допомогою їх людина в повній мірі здатна пізнати світ. Ціннісна орієнтація уособлює духовний початок, результат спільного людського існування, характеризує залучення суб'єкта в різні сфери культури і суспільного буття [63].

Гуманістична психологія наголошує на існуванні в особистості певного ступеня свободи від оточуючого світу, забезпечується це наявністю ціннісно-змістовних орієнтацій. Наприклад, К. Роджерс розвиває ідею про те, що за допомогою визначених ідей, змістів, цінностей людина в змозі розкрити самого себе та будувати власні стратегії розвитку і самовдосконалення.

Вітчизняні філософи Г. Ділігенський, М. Каган, А. Семашко [47] вивчаючи ціннісні орієнтації та їх місце в житті особистості, підкреслюють, що вони найкраще проявляються в різних формах та рівнях особистості, тобто є взаємодією внутрішнього та соціального, чітким усвідомленням особою своїх дій, вчинків, місця в суспільстві.

Соціологічне трактування ціннісних орієнтацій розкрито у працях І. Кона. Ціннісні орієнтації набувають індивідуальних та соціальних властивостей і активно формуються під дією суспільного виховання. Система сформованих ціннісних орієнтацій носять соціальний й індивідуальний характер, тому що накопичують важливий, окремий та неповторний досвід кожного учасника суспільних відносин [32, с. 23].

У соціологічному контексті, за міркуваннями В. Андрущенко, В. Воловича та М. Горлача, ціннісні орієнтації являють собою налагоджену дієву систему світогляду,

моральні принципи та життєву позицію особистості, що віддзеркалює її пріоритетні соціальні інтереси і визначає характер та суть діяльності.

Як вважали В. Анурина та Р. Гурова ціннісні орієнтації забезпечують життєспрямованість, активність та реалізацію вольових процесів людини. Р. Гурова з ціннісними орієнтаціями пов'язує життєспрямованість, розглядаючи їх як необхідний компонент спрямованості, або як її прояв – «... у структурі особистості ціннісні орієнтації виступають свого роду координуючим центром, що визначає життєву спрямованість людини» [51, с. 132].

Психологічна наука трактує ціннісні орієнтації, як «... важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що представляє уподобання і прагнення особистості або групи стосовно тих або інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо)» [40, с. 545].

Детальний аналіз сучасної психологічної літератури щодо проблеми ціннісних орієнтацій дозволив виділити такі основні підходи щодо їх трактування, ціннісні орієнтації визначаються як:

- цілі, вчинки, ідеали, досягнення (Б. Ананьев);
- вибірковість людської свідомості, уявлень особистості про життя та культуру (В. Алексеева, А. Петровський);
- стимулятор соціального пізнання, процесу визначення важливих цінностей та диференціація важливих об'єктів;
- цілісна система реальних установок (М. Андреева, Г. Асмолов, В. Басін);
- основа функціонування суспільства (Б. Додонов, Н. Наумова, М. Яницький);
- регулятор професійної діяльності (О. Краснорядцева, В. Мальцев, А. Серий);
- частина системи життєвої орієнтації (Т. Резнік, Ю. Резнік);
- компонент свідомості, світогляду особистості (О. Здавомислов, Б. Мещеряков, В. Ядов [66]).

Звертаючись до проблем управління ціннісними орієнтаціями особистості, А. Донцов та Л. Архангельський

аналізують призначення ціннісних орієнтацій та називають їх внутрішніми регуляторами поведінки, які визначають спосіб життя та засоби формування особистості [17; 20, с. 11-17].

Ціннісні орієнтації за допомогою цілепокладання визначають соціальну активність та регулюють поведінку особистості, оцінюють події та явища, виділяють їх значення, займаючи положення між системою особистісних значень та мотиваційно-потребнісною галуззю.

Дослідженням проблеми ціннісних орієнтацій займалися українські психологи: І. Бе, М. Боришевський, П. Ігнатенко, О. Киричук, В. Клименко, Г. Костюк, С. Максименко, І. Маноха, Г. Перевозна, В. Романець, Т. Титаренко, В. Циба, А. Яценко [67] та ін.

Зокрема І. Бех, О. Киричук та Г. Костюк трактують ціннісні орієнтації, як один із найбільш важливих елементів структури особистості, що відображає її суб'єктивне ставлення до об'єктивної реальності і суспільного буття, а також опосередковує направленість її поведінки [5].

Педагоги, трактуючи ціннісні орієнтації, підкреслюють, що вони «... характеризують вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, систему її установок, переконань, переваг, що проявляються у свідомості й поведінці, є способом диференціації людиною об'єктів по їхній значимості» [30, с. 102].

Аналізуючи дослідження педагогів з проблеми трактування ціннісних орієнтацій, виділимо найбільш вагомі:

– духовні вектори життя, регулятори діяльності (В. Болгаріна, Ю. Терещенко);

– спроможність пошуку себе та існування в соціумі (Т. Бутківська);

– механізми регуляції поведінки особистості, що виступають мотивом і спрямованістю її діяльності, стійке соціальне утворення, в якому акумулюється життєвий досвід (З. Васильєва; В. Радул [44]);

– вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей (С. Гончаренко);

– соціально-активна властивість особистості яка спрямовує життєві досягнення на усвідомлення і застосування у вигляді особистісних цінностей (С. Новікова); сформованість світогляду, ідеалів та інтересів (В. Бочарова, З. Васильєва [9]).

Ми погоджуємось з висновком О. Сухомлинської, що «... проблема цінностей, ідеалів сьогодні висунута на передній край гуманітарних та соціальних наук, теорії та практики виховання» [55, с. 3].

Ціннісні орієнтації утворюють планомірну «... ієрархію цілей, потреб, інтересів особи, вони віддзеркалюють рівень засвоєння людиною системи цінностей і виконують функцію орієнтира її діяльності». Ціннісні орієнтації у вигляді окремих установок визначають суть мотивації [39, с. 157-160].

У свідомості та у внутрішній структурі особистості ціннісним орієнтаціям відведена домінуюча роль. Ціннісні орієнтації як елемент особистісної структури характеризуються здійсненням відповідних потреб та інтересів, керують поведінкою людини та становлять основу її існування та життя. Набуті та засвоєні ціннісні орієнтації виступають в ролі активного аспекту особистісної креативної мотивації.

Ми поділяємо міркування, що основу суспільних відносин становить, перш за все, єдина змістовно об'єднана ціннісна система суспільства, яка віддзеркалює закономірні зв'язки та події.

Суспільна діяльність формує у індивіда ціннісні орієнтації, які переходять в установки, проявляючись в цілковитому розумінні суспільних процесів, власне поведінки окремого індивіда та поведінки всіх інших учасників соціальної дійсності. Саме ці окресленні фактори, а також внутрішні принципи і є об'єктивними регуляторами поведінки.

Інтереси особистості виступають провідною ланкою на шляху формування ціннісних орієнтацій. Вони є частиною найбільш дійових та бажаних мотивів діяльності людини, і засновані на потребі людини, яка може бути прямою чи опосередкованою.

Таким чином, проведений нами аналіз понять «цінність» та «ціннісні орієнтації» свідчить про їх пріоритетне значення в



житті як конкретної людини, так і суспільства в цілому. Саме цим зумовлений значний інтерес до цінностей та ціннісних орієнтацій.

Погодженість цінностей, норм, рольових приписів, гармонія особистісних та суспільних потреб і вимог, визначають рівень адаптації особистості в суспільстві і ступінь її самореалізації.

Узагальнення опрацьованих нами матеріалів свідчить, що:

– цінність є елементом структури особистості, яка досліджує в контексті системи цінностей окремої людини вплив на поведінку, фактори формування ціннісних орієнтацій, спрямованість та регуляцію поведінки особистості;

– ціннісні орієнтації впливають на організацію життя особистості й визначають рівень її соціалізації; вплив ціннісних орієнтацій на соціальне пізнання, формування життєвої позиції, мотивацію поведінки не є однозначним; гармонійне поєднання цінностей та норм, рольових приписів, гармонія особистих та суспільних потреб, вимог і вчинків сприяють соціальній адаптації та самореалізації;

– ціннісні орієнтації є найбільш динамічним, керованим, фундаментальним утворенням, яке забезпечує цілісність, активну життєву позицію та практичну діяльність особистості. Маючи статус найбільш важливого елемента структури особистості, ціннісні орієнтації виконують функцію визначення суті життєвих пріоритетів особистості і характеризують її життєву поведінку.

Потреба вивчення ціннісних орієнтацій зумовлена з'ясуванням, чому деякі предмети та явища відображаються в системі цінностей особистості, і яким чином людська поведінка корегується та спрямовується наявною системою цінностей суспільства. Система ефективно сформованих ціннісних орієнтацій впорядковує свідомість особистості, забезпечуючи таким чином стратегію життєдіяльності особистості.

У контексті здійснюваного дослідження важливим є з'ясування теоретичних концепцій формування ціннісних орієнтацій. Аналізу цього питання присвячені матеріали наступного пункту.

Досліджуючи проблеми формування ціннісних орієнтацій молоді особливої уваги потребує розкриття причин і умов, за яких цінності стають повноцінними життєвими орієнтирами, суб'єктивними пріоритетами.

Сучасна молодь незалежної України демонструє активну участь в суспільному житті, не маючи власних поглядів на проблему цінностей. Суспільні переміни розпалюють суперечності щодо зміни сьогоденних, минулих та майбутніх пріоритетів. Дані суперечності можуть бути розв'язані шляхом орієнтації особистості на суспільно важливі та значимі цінності.

Процес формування ціннісних орієнтацій є неоднозначним та проблемним. Формування ціннісних орієнтацій характеризується багатоманітністю цілей, результатів та напрямів розвитку. Зумовлено це широким проявом людської природи та особистісних проявів.

Реалії сьогодення такі, як посилення кризи соціального та фінансового сектору, розвиток жорстких ринкових відносин на фоні демократизації суспільства значно зменшує довіру до влади. Відбувається поділ суспільства, члени якого сповідують синтез ціннісних орієнтацій, притаманних різним течіям та соціальним групам.

М. Рокич наголошував, що загальне число базових цінностей невелике, люди володіють одними цінностями, але проявляються вони по-різному. Всі існуючі цінності об'єднанні в систему. Основи цінностей проявляються в суспільній культурі, соціальних інститутах та в особистісному житті. Цінності мають вплив на всі соціальні процеси. Покладаючись на поділ цінностей (термальні та інструментальні), М. Рокич розробив спеціальну методiku для вивчення ціннісних орієнтацій, яка дозволяє отримати систему «типів», при цьому спільні риси в групах вказують на спільні соціальні умови, а відмінності на специфічні особливості [70, с. 45-56; 120-142].

Як зазначив Т. Парсонс, суть ціннісних орієнтацій полягає у ситуативному оцінюванні та виборі певних шаблонів, що характеризують оцінку та відбір моделі поведінки. Процес

формування ціннісних орієнтацій розвиває здатність оцінювати факти реальності та обирати їх, а також стиль поведінки відповідно до принципу «добро – зло» [41, с. 343].

Розробляючи власну концепцію формування ціннісних орієнтацій – благоговіння перед життям, А. Швейцер зазначає, що віра, милосердя і співчуття, як опорні цінності суспільства, повинні бути спрямовані на різні форми життя [61].

Погляди на процес формування цінностей М. Бердяєва [4] та М. Шелера [62] ґрунтуються на теоретичному підході «сублімації енергії», згідно з яким система життєвих бажань особистості повинна бути спрямована на універсальні цінності, що сприяє формуванню ідеальних взаємин між людьми.

Базовим для формування ціннісних орієнтацій є концепція відомого психолога і соціолога І. Кона про соціальну природу ціннісних орієнтацій, згідно з якою ціннісні орієнтації формуються під впливом суспільного виховання, пропаганди, популяризації тощо. Система ціннісних орієнтацій, за І. Коном, формується в результаті «... розширення кола дій і відповідальності, розвитку інтелекту, емоцій та волі» [132, с. 28].

Вагоме місце у розвитку аксіології посідає концепція ціннісної свідомості М. Розова, згідно з якою суспільству необхідно формувати й оберігати цінності, що потребують захисту та збереження для передачі їх у спадок наступним поколінням. Суспільство мусить «... говорити на мові цінностей», в умовах сучасної світової інтеграції [45, с. 37].

Доречно зазначити актуальність концепції ціннісної свідомості, яка невідповідно виникла в момент, коли загальноцивілізаційні цінності потребують захисту та збереження з метою передачі їх у спадок наступним поколінням. Вважаємо, що концепція ціннісної свідомості має лягти в основу загальної ціннісно-освітньої системи.

Система ціннісних орієнтацій є індивідуальною для кожної окремої особистості, до того ж вона тісно пов'язана з мотивами і потребами, цілями і установками, а також з інтересами особистості. Якщо брати до уваги, що інтереси є нестійкими і постійно зазнають змін протягом розвитку

особистості, тоді «... ціннісні установки й орієнтації постійно відпрацьовуються, вдосконалюються» [56, с. 154].

В. Франкл вважав сутність життя фундаментальним утворенням, яке характеризує поведінку і ставлення особистості та виражається у вигляді ціннісної системи, яка передбачає засвоєння цінностей, що залежать від духовної активності кожного окремого індивіда. Концепція формування цінностей за твердженням дослідника має опиратися на критерії «створення» (корисні творчі дії), «переживання» (направлене естетичне сприйняття довколишньої реальності), «ставлення» (об'єктивне розуміння реальності). «Особистісний сенс» за В. Франклом є певним координатором зміни соціально значимих цінностей у особистісно значимі [58, с. 72-74].

У своєму дослідженні, Н. Зикова наголошувала, що на заваді процесу формування системи ціннісних орієнтацій індивіда стають конфлікти між особистісними та суспільними, особистісними та професійними цінностями, а тому формування ціннісних орієнтацій стає ефективним завдяки гештальт-терапії. Виходячи з цього, провідною умовою процесу формування є розробка методів поєднання особистісних та професійних цінностей [105].

Проблему формування ціннісних орієнтацій у своїх працях досліджував О. Ухтомський, який стверджував, що для розпізнання природних та неприродних (штучних) цінностей людина повинна мати певний арсенал ціннісних орієнтацій, тобто «інтуїцію совісті», а також, ціннісні орієнтації формуються ефективно за допомогою динаміки здобутків – «... людиною не можна бути, нею можна тільки стати» [57, с. 492].

Процес формування ціннісних орієнтацій відповідає потребі у саморозвитку та самоствердженні в тих соціально-конкретних та історично-зумовлених формах життя, які притаманні способу життєдіяльності соціальних груп та суспільства, до яких належить індивід.

Серед сучасних концепцій дослідження проблеми ціннісних орієнтацій доречно відзначити працю Л. Разживіної, яка трактувала

ціннісні орієнтації як найбільш значимий елемент особистісного спрямування, що відображує поведінку та взаємозв'язки особистості залежно від виду діяльності та висуває їх в якості фундаментальних ціннісних орієнтацій. Вчена робила наголос на тому, що цінності педагогічної діяльності носять гуманістичну природу.

Взаємодія ціннісних орієнтацій в індивідуальній ціннісній ієрархії визначає типи життєвих позицій та стратегій особистості, а також природа їх узгодженості з нормами та правилами, особистісними сутностями і вимогами. Одні й ті самі цінності можуть використовуватися людьми в цілком різних цілях, тому переоцінка ціннісної категорії здатна викликати руйнування цінності, що обов'язково відіб'ється і на руйнуванні системи цінностей суспільства і як наслідок відбудеться дезорганізація суспільної свідомості [2, с. 151].

Зокрема, Л. Божович визначала, що система ціннісних орієнтацій забезпечує виконання своїх регулятивних функцій винятково у юнацькому віці. Дослідниця наполягала на тому, що саме «... в юнацькому віці моральний світогляд стає постійно діючим спонукачем, який опосередковує поведінку, діяльність» [6, с. 321].

Д. Леонтьєв розробив систему цінностей, яка характеризує вікові особливості особистісної активності: особисто-етичні цінності (доброта, чесність, порядність, справедливість, милосердя тощо); комунікативні цінності (життєрадісність, чуйність тощо); цінності професійної самоактуалізації (відповідальність, заповзятливість, працьовитість тощо); цінності індивідуальні (незалежність, пристосованість тощо) [34, с. 13-14].

Досить актуальним та важливим в педагогічно-виховному процесі є те, щоб він планомірно був направлений на формування важливих інтересів у молоді. В свою чергу ці інтереси сформуєть психологічний підмуток ціннісних орієнтацій особистості, тому «... вибір людиною цінностей, які визначають її орієнтацію в процесі діяльності, – не приватна справа особи, бо ж будь-яке суспільство зацікавлене в тому, щоб цінності кожної конкретної людини відповідали його загальним цінностям і ідеалам» [19, с. 77].

Таким чином, можна резюмувати, що формуванню ціннісних орієнтацій молоді мають сприяти суспільні процеси. Л. Морозова стверджує, що в сучасних умовах формування ціннісних орієнтацій молодого людини ускладнено через наявність конфлікту цінностей та трансформаційних змін в країні. У процесі формування ціннісних орієнтацій дослідниця вбачає протиотруту маргіналізації суспільства. Формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді, за ствердженням Л. Морозової, ускладнено існуванням конфлікту цінностей та постійними змінами у суспільстві. Дослідниця вважала, що формування ціннісних орієнтацій сприятиме розвитку суспільства як єдино-міцної системи.

Окрім зазначеного Н. Асташова та Н. Набіулліна виявили закономірність розвитку ціннісних орієнтацій від впливу наявних цілей, умов, трансформації ціннісних орієнтацій у якісно новітній стан, в якому ціннісні пріоритети починають впливати на діяльність особистості [3].

Дослідники А. Вірковський, К. Дорошенко, М. Локова, А. Соколов [49] та інші, вивчаючи процес формування ціннісних орієнтацій, наголошують на його складності у сучасних умовах. Відчувши на собі негативний вплив кризи цінностей, значна частина сучасної молоді почала негативно відноситись до формування ідеалу. Невизнання та відсутність визначення цінностей призвели до поширення у середовищі молоді антицінностей (негативних цінностей).

Досліджуючи основні елементи ціннісних орієнтацій, Е. Казакова зробила висновок, що це мотив і мета, виділяючи дві сфери спрямованості особистості – прогностичну і регуляційну [27].

За словами Г. Сороки система сучасного виховання опирається на систему цінностей, які через здобутки культури, традиції, філософські і релігійні вчення вказують напрям виховних зусиль, таким чином формують ідеал виховання. Цінності, за його визначенням, є основою мети виховання [50, с. 7].

Педагогічна наука відзначає прямий зв'язок ціннісних орієнтацій з поведінкою суб'єкта. О. Юречко з цього приводу

зауважує, що «... ціннісні орієнтації ґрунтуються на фіксованих установках, що мотивують діяльність і поведінку особи вихованця відповідно до певних інтересів, потреб, цінностей» [372, с. 14].

Цінності формують індивіда в процесі його цілеспрямованого соціального розвитку. За міркуваннями С. Гончаренко «... виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною ціннісних орієнтацій» [14, с. 357].

Із позиції врахування специфіки соціального, економічного та культурно-історичного розвитку суспільства процес формування ціннісних орієнтацій розглядають українські дослідники А. Бойко, О. Вишневський, П. Ігнатенко, В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук, О. Сухомлинська [55] та ін.

О. Сухомлинська стверджувала, що кожній з суспільних сфер відповідає своє поле діяльності, встановлення пріоритетів, метою яких є оптимальне формування ціннісних орієнтацій. І це, на думку дослідниці є найголовнішою проблемою педагогічного сьогодення [55, с. 8].

Вивчаючи ціннісні орієнтації П. Ігнатенко стверджував, що вони скеровують особистість на суспільні цінності відповідно з її потребами. Дослідник вказував на те, що ціннісні орієнтації з'являються в учнів при наявності потреб в інтересах (наскільки цінність може задовольнити потребу), в мотивах (організують дії відносно цінностей), в цілях (конкретні цінності на які йде орієнтація) [25, с. 118-123].

Окремі дослідники зазначають, що у процесі формування ціннісних орієнтацій домінуюча роль належить процесу соціалізації. Так, В. Іванов зауважував, що «... соціалізація не лише робить індивідуума людиною, тобто передає людську сутність як таку, але й робить його одночасно представником історично зумовленого суспільства й культури. Якщо ж мова заходить про ціннісну орієнтацію особистості, що зумовлюється певним колом її інтересів, то це є свідченням особистісних смислових цінностей, де інтереси конкретної особи завжди мають визначену соціальну спрямованість» [24, с. 117].

Розвиток ціннісних орієнтацій зумовлюється, зазвичай, формуванням стійкого та визначеного кола інтересів у молоді. Цей вік характеризується систематичним переключенням з конкретного на абстрактне, тоді ж підвищується інтерес до розуміння питань світогляду, моралі, етики, релігії та до власних і суспільних переживань психологічного характеру.

Формування ціннісних орієнтацій особистості здійснюється у процесі соціалізації через ідентифікацію та інтеріоризацію цінностей. Усвідомлене засвоєння особистістю цінностей не відбувається самостійно. Воно зумовлюється особливостями соціального середовища, рівнем розвитку когнітивної та емоційної сфери індивіда, характером та формою психологічного впливу.

Мотиви є запорукою досягнення омріяних благ та бажань, формують мету діяльності, яка з часом матеріалізується завдяки діяльності, що опирається на систему ціннісних орієнтацій. Сформовані ціннісні орієнтації ефективно впливають на мотивацію поведінки особистості.

Ціннісні орієнтації є значущими для життєдіяльності кожної людини. Вони впливають на життя особистості. Такі загальноцивілізаційні цінності як моральність і духовність не володіють конкретною предметністю, вони не підвладні людським відчуттям. Ціннісні орієнтації є частиною сутності життя у вигляді світогляду, мислення, діяльності, вчинків тощо. Вони визначають суть, стиль життя і поведінку людини.

Ціннісна ієрархія кожної особистості є індивідуальною, при цьому можливе безкінечне поєднання ціннісних виборів у вигляді взаємостосунків та зв'язків різного характеру. Одна людина може ставити на пріоритетні місця власної ціннісної ієрархії фінансовий достаток, продукти харчування, речі тощо. Інша схильна вважати дані цінності виключно як умови існування, натомість протиставляє їм такі цінності – любов та повага до батьків, справедливість, добро, кохання, пізнання та інші.

Таким чином, з перелічених цінностей, на наш погляд, усі є важливими і актуальними та потребують формування у сучасної молоді, а саме:



1) абсолютні, вічні цінності, спрямовані на підвищення моральності особистості (віра; надія; любов; гідність; правдивість; доброта; щирість; досконалість; милосердність; благородство тощо);

2) основні національні цінності, а саме українська ідея; патріотизм, готовність до захисту Батьківщини; почуття національної гідності; повага до державних та національних символів; любов до рідної культури, мови, традицій; сприяння розвитку духовного життя українського народу та інші;

3) основні громадянські цінності – прагнення до соціальної гармонії; пошана до Закону; рівність можливостей; самовідповідальність людини; готовність до захисту індивідуальних прав і свобод та ін.;

4) цінності сімейного життя – піклування про батьків і старших у сім'ї; злагода та довір'я між членами сім'ї; гармонія стосунків поколінь у сім'ї; відповідальність за інших членів сім'ї; гостинність та ін.;

5) валео-екологічні цінності, спрямовані на формування природосвідомості старшокласника (увага до власного здоров'я; прихильність до спорту і фізичної праці; гарт організму в процесі сімейного і громадянського виховання; здоровий спосіб життя і протидія згубним звичкам (алкоголізм, паління) тощо);

б) цінності розвитку, які дослідник поділяє на такі підвиди:

– цінності життєспрямованості й мотивації життєдіяльності, спрямовані на розвиток особистості старшокласника (домінуюча життєва мета; визначеність життєвих пріоритетів; підпорядкованість повсякденних цілей головній меті; гармонія головної мети і виду діяльності; духовні сили, спрямовані на діяльність та ін.);

– цінності сфери усвідомлення змісту, мети і процесу діяльності, несуть в собі зміст будь-якої діяльності старшокласника (розум; мудрість; здібності, талант; евристичне мислення; творча активність, винахідливість; самостійність мислення та ін.);

– цінності реалізації процесу діяльності, до них належить: воля; рішучість; мужність; наполегливість; самодисципліна і самоконтроль; самостійність у діяльності; самовпевненість; витривалість;

– цінності, репрезентовані індивідуальними якостями суб'єкта діяльності, а саме: внутрішня свобода; самоповага; оптимізм, бадьорість, життєрадісність; принциповість; працьовитість та інші.

Отже, за умови власного чіткого усвідомлення ціннісних орієнтацій, молодь в змозі розмірковувати над питанням суті і призначення життя, мети власної життєдіяльності. Зусилля сім'ї, загальноосвітніх закладів, всієї освітньо-виховної системи мають бути спрямовані на формування у молоді загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій.

## **5.2. Дозвіллева діяльність як середовище формування ціннісних орієнтацій сучасної молоді**

Поняття «дозвіллева діяльність» у процесі історичного розвитку зазнало численних змін і трансформацій. Зміни відбувалися внаслідок впливу численних наукових шкіл та підходів щодо трактування змісту і суті дозвіллевої діяльності.

У своїх працях Р. Декарт писав: «Свобода та дозвілля ... цими двома речами я володію так повно і ціную їх в такій мірі, що в світі немає монарха, який був би настільки заможний, щоб купив їх у мене» [15].

Цікавий погляд на диференціацію дозвілля пропонує Р. Стебінс, стверджуючи, що воно буває виключно серйозним і звичайним. Серйозне дозвілля – це стійкі системні заняття під час дозвілля, які характеризуються переконливим зацікавленням, існуючими багаточисленними можливостями та компетентністю. Для звичайного дозвілля характерні менші за значенням можливості, проста структура і недосконале виконання [52, с. 64-65].

Е. Фром, досліджуючи проблему дозвілля з позиції взаємовідносин і співіснування суспільства та особистості, наголосив, що свобода в дозвіллі є не чим іншим, як

примарною ілюзією, а дозвілля – є не чим іншим як продовження роботи, тому що використання його направлене на здійснення врегулювання питань відновлення людини як працівника [59, с. 34-35].

Із позиції культурології Ю. Стрельцов виокремив такі підходи щодо трактування суті дозвілля: перший передбачає поділ вільного часу людини на «робочий» та «не робочий». У цій ситуації дозвілля («вільний час») та поняття «позаробочий час» мають тотожне значення; другий підхід висвітлено в низці наукових словників і поєднує поняття «дозвілля» та «вільний час»; третій характеризує дозвілля, як невід'ємну частину вільного часу, але слід наголосити, що в цьому випадку дозвілля зводилось виключно до розваг та відпочинку, виключаючи всі наявні дії, зв'язані безпосередньо з процесом гармонійного розвитку особистості [53, с. 5-11].

Г. Ананьєв виокремив тотожні терміни, які є еквівалентними поняттю «дозвілля», зокрема такі:

1) рекреація, що виступає захисною функцією людського організму, виконуючи при цьому важливу функцію компенсації, пов'язана з працею і є основним видом соціальної діяльності людини;

2) відпочинок, як основа дозвілля, є фундаментом психічно-фізіологічного стану людини, який певною мірою досягається методом повної зміни діяльності, і зводиться до позитивного відновлення інтелектуальних, фізичних та емоційних сил;

3) розваги, що сприяють задоволенню, піднімають настрій;

4) забава – «відпочинок», «втіха», відбиває ігрову сторону процесу дозвілля, виступає в необхідних для учня актуальних ситуаціях певною допоміжною ланкою;

5) втіха – відчуття цілковитої радості, щодо якогось явища, події, задоволення самою суттю втіхи;

6) видовище – цікаві вистави та захоплюючі ігри;

7) свято – вільний час який міцно пов'язаний з почуттям радості та відчуттям щастя [1, с. 33].

Дозвілля як реалізацію особистісних інтересів, які за певних умов пов'язані з саморозвитком, самореалізацією, рекреацією, самоствердженням, спілкуванням, оздоровленням

і задоволенням трактував Е. Соколов. Суть дозвілля, на думку дослідника, проявляється у:

– вирішенні та задоволенні наявних соціальних потреб, динамічному розвитку розумових та фізичних можливостей особистості;

– повному гармонійному та усесторонньому розвитку особистості;

– багатоплановому підвищенні рівня культури та освіти (як результат людина бере участь у здійсненні власних духовних та матеріальних потреб);

– єдності діалектичного характеру у вільному та робочому часі.

Дещо незвично трактував дозвілля М. Люшер. У його баченні «... дозвіллям називається щоденна відпускна подорож в чудову країну щастя. Незалежно від усіх обов'язків, віддаючись повністю образам і переживанням цього неосяжного багатого світу» [35, с. 113].

Дозвіллева діяльність у дослідженнях М. Максютіна [36] набуло такого трактування: компонент духовного і культурного життя суспільства, в якому механічно перехрещуються соціальні інститути, які в свою чергу забезпечують творче усвідомлення та засвоєння цінностей культури, мета, що служить формуванням креативної особистості [36, с. 21].

Дозвіллева діяльність виступає певним формалізованим середовищем особистісної свободи людини, в якому відбувається практична реалізація певних можливостей, творчих потенціалів, що в свою чергу впливає на ефективну соціалізацію людини.

Проаналізувавши численні вітчизняні та зарубіжні праці з проблеми дозвілля, можна зробити висновок, що *дозвіллева діяльність – це сформована система професійних і суспільних дій, яка у відповідних умовах вільного часу активно стимулює соціально-культурну інтеграцію, духовний розвиток тандемного існування суспільства і окремої особистості.*

Сучасні бібліотеки в системі організації дозвіллевої діяльності молоді застосовують, окрім традиційних, такі

**форми** роботи: лекції, виставки нових надходжень, прес-конференції, презентації нових книг, зустрічі з авторами тощо.

Особливістю сучасних парків культури є те, що їх відвідують цілі родини, що сприяє прояву творчих талантів членів сімей. Серед головних функцій парків культури та відпочинку є музична, (проведення різнопланових концертів, фестивалів, конкурсів); просвітницька, (лекції-бесіди, інформаційні вечори, дискусії); художньо-прикладна, (виставки, конкурси, фестивалі народної творчості, виступи народних ансамблів та колективів).

Значний вплив на організацію дозвіллевої діяльності здійснюють різнопрофільні дозвіллеві **центри** за місцем проживання. Вони сприяють: формуванню у молоді важливості розуміння користування власним вільним часом; створенню умов, при яких молоді люди спроможні доцільно та раціонально використовувати вільний час.

Поряд з такими центрами в сучасних умовах відкриваються та успішно функціонують під керівництвом Обласних управлінь у справах сім'ї, молоді та спорту Центри соціально-психологічної підтримки для дітей та підлітків, метою діяльності яких є надання соціальної допомоги та соціальних послуг молоді у важливих життєвих сферах.

Основними завданнями Центрів є: допомога молоді правового, інформаційного, психологічного, педагогічного, медичного характеру; подолання негативних тенденцій, що з'являються в молодіжному середовищі; сприяння тимчасовому працевлаштуванню та проблемі вторинної зайнятості молодого покоління. Їх робота базується на принципах гуманності, доброзичливості, партнерських відносин, взаємної довіри, доступності і конфіденційності.

В умовах сьогодення однією з найбільш поширених є **клубна** робота, вона розвиває пізнавальні та творчі здібності, підвищує соціальну активність, сприяє оптимальній організації їх життя.

Клубна робота здійснює об'єднання на основі спільних інтересів, та залишається незамінним місцем відпочинку та ігор

дітей. Клуб постає міцною організацією із задоволення школярів важливою формою розвитку творчих нахилів, духовних збагачень та оздоровлення. За міркуваннями В. Кабуша «... саме клуби є місцем для спілкування молоді, де в більш вільній формі здійснюється процес передачі соціального досвіду від покоління до покоління» [26, с. 30-31; 235].

Вулиця є тим середовищем, що випробовує школярів на стійкість до життєвих ситуацій, складає умови, в яких учні можуть проявити силу свого характеру та вільний вибір діяльності, яка їм до вподоби. Вулиця є місцем, що породжує такі види і методи дозвіллевої діяльності як ігри, змагання, прогулянки тощо.

У своїх дослідженнях соціологи трактують **гру**, як один зі шляхів самовираження; людина обирає зазвичай ігри, які адекватні її можливостям. Виходячи з цього людина може досягти успіху та майстерності в обраній грі, на відміну від життєвих ситуацій, де це відбувається не часто.

Тому варто відмітити, що гра є засобом актуалізації емоційного мислення молоді та досвідом в переживанні почуттів позитивного змісту. Через ці ознаки відбувається формування позитивного відношення до себе, своїх дій, до змісту ігрової діяльності. Простір гри визначає для особистості її «межі», допомагає знайти гармонію, почуття впевненості в собі, цілісність та єдність.

Гра активно формує соціальні якості особистості. Він отримує навички співпраці та оволодіває уміннями суспільних стосунків, основою яких є чесність, порядність, доброта. Орієнтація у власних переживаннях, яка з'являється у молоді як результат ігрової діяльності, допомагає активному залученню до діяльності колективного значення.

Ігровий потенціал визначає рівень продуктивності та ефективності дозвіллевої діяльності, саме тому чітка та послідовна організація об'єднань молоді дозвіллевого спрямування на основі гри є важливою умовою, через яку відбувається реалізація творчого потенціалу дозвілля.

Участь молоді у колективних дискотеках має формувати гармонійно-розвинену особистість. Сучасні дискотеки

характеризуються великою чисельністю учасників, що вміщує ціле молоде покоління, а також учасників інших вікових проміжків. При умові постійного моніторингу діяльності дискотек, їм під силу організація продуктивного дозвілля.

У житті сучасної молоді свою нішу зайняла нова форма проведення вільного часу – **Інтернет-дозвілля**. Широке розповсюдження мережі Інтернет, та залучення до неї значної кількості молоді призвело до одомашнення дозвіллевої діяльності.

В. Марков підкреслював, що Інтернет постає новим аспектом життєвого середовища сучасної молодої людини, формує особистість за власними законами: «... Інтернет слід рахувати продовженням середовища існування людини, де людина має можливість задовольнити свої потреби (окрім фізичних і фізіологічних), в тому числі і комунікативні. Сама комунікація в світлі віртуального не є зв'язок, як важлива частина інформації, а силове поле між повідомленням та інтерпретацією, які також складають інформацію» [38, с. 60].

Інтернет-комунікація, як форма дозвілля служить для людини не тільки джерелом інформації та знайомств, але і виступає засобом пошуку соціальної ідентичності. Американський психолог Е. Еріксон визначив ідентичність як:

- внутрішня відповідність та безперервність особистості;
- шлях організації досвіду життєвого в індивідуальний;
- особистісне утворення складного характеру (індивідуальний рівень ідентичності – усвідомлення особистісного часового існування; особистісний рівень ідентичності – усвідомлення своєї неперевершеності; соціальний рівень ідентичності – відображення солідарності людини соціальним, груповим стандартам та ідеалам) [65].

Зміна ринкових умов заклала тенденцію на значне скорочення державних дозвіллевих закладів по причині недофінансування. Саме тому сучасне дозвілля відзначається стрімким розвитком приватних закладів дозвіллевої діяльності. До їх числа відносяться концертні зали, художні та картинні галереї, театри, кінотеатри, танцювальні майданчики. Організація та діяльність на їх базі

різнопрофільних гуртків: технічного спрямування – авіамоделльні, радіотехнічні, телемеханічні тощо; природно-натуралістичного спрямування – городників, садоводів, сільськогосподарських механізаторів, юних тваринників, та інші; туристські і туристсько-краєзнавчі гуртки, які передбачають різноманітні, пізнання історії, культури, соціально-економічних і екологічних аспектів свого краю, країни і різноманітні екскурсії, експедиції і подорожі (пішохідні, автомобільні, велосипедні, водні, лижні, залізничні, комбіновані); різнопланові гуртки і табори відпочинку; приватні дитячі видавництва; шоу-програми; ігрові заклади; кафе-ресторани; розважальні нічні клуби, тощо.

Дозвіллева діяльність на різних вікових етапах соціального становлення особистості займає різні ієрархічні місця. Особливого значення вона набуває у шкільному віці, власне в цей період відбувається активне становлення та формування життєвих планів, стратегій, цілей, уявлень про себе. Саме тому явище молодіжного дозвілля стало предметом низки наукових досліджень.

Із певною долею умовності дозвіллева діяльність зводиться до таких етапів: участь на добровільних засадах, вільний вибір діяльності без примусу, при бажанні вільне відлучення від діяльності. Для доведення твердження про свободу дозвілля відзначимо, що для молоді дозвілля виступає вільною зоною – так би мовити зоною свободи, в якій загалом відсутній контроль сім'ї, навчальних закладів та соціуму.

Дозвілля постає для учнів комплексним явищем яке включає в себе: час, який відповідно до настроїв та бажання використовує учень в різні моменти; середовище життя учня, яке вміщує сформовані та укорінені правила та норми життя, завдання та умови; діяльність як визначальний головний сенс лежить в ній самій.

У дозвіллевій діяльності молодь приваблює: імпровізація, підбір різноманітних видів діяльності залежно від оточуючих умов, керування власними ціннісними орієнтаціями та установками, індивідуальна діяльність. Під час дозвілля,



починають порівнювати свої навички та форми поведінки з новими, тими що існують в дозвіллевій групі. Враховуючи суспільні цілі відбувається набуття шаблонів поведінки, які відповідають кожній ситуації. Особистість заради спокійної та емоційно-комфортної ситуації, регулює дозвіллеві потреби і види дозвіллевої діяльності.

Дозвіллева діяльність є оптимальним середовищем формування ціннісних орієнтацій тому, що: містить у собі виховний і розвивальний потенціал; є фундаментом значних можливостей та ідей; яскраво віддзеркалює оточуючий світ, в основі якого лежить реальне сприйняття навколишньої дійсності, сприяє появі таких позитивних почуттів, як радість життя, щастя від активної діяльності і прояву творчих нахилів, уособлення себе частиною єдиного колективу тощо.

Дозвіллева діяльність має стати організатором духовного життя особистості молоді у системі вільного часу орієнтуючись на розвиток матеріально-духовної суспільної культури, ціннісних орієнтацій, переконань, норм, традицій суспільства які сформувалися та укорінилися історично. Дозвілля надає учням змогу зрозуміти цінність вільного часу, пізнати такі процеси, як суть життя, його призначення і роль особистості у його творенні та насиченні змістом.

Результати аналізу дозвіллевої діяльності, принципів, форм, методів її організації дозволяють стверджувати, що в сучасному світі відбувається процес переосмислення багатьох життєво-важливих проблем, в тому числі і дозвіллевої діяльності, її ролі і місця у процесі формування ціннісних орієнтацій особистості кожної молодої людини.

Значний вплив на молодь має переоцінка цінностей. Кожна молода людина є особистістю і володіє певною притаманною тільки їй ціннісною ієрархією. Її формуванню сприяють соціальне оточення, зв'язки з соціальним середовищем, життєвий досвід, дружні стосунки, спілкування тощо.

У сучасному соціальному середовищі молодь займають певне місце, їм притаманні психологічні характеристики, індивідуальний стиль життя, власна ієрархія цінностей, критерії поведінки, стандарти життя, особливості соціалізації,

самоствердження тощо. Виходячи з наведених ознак, дана категорія являється специфічним суб'єктом і важливою частиною соціуму.

Важливою сферою життєдіяльності молоді є дозвіллева діяльність, яка позитивно впливає на відновлення їх фізичних, емоційних та інтелектуальних сил, а також постає вагомим фактором життєвого і професійного самовизначення. Вона здійснює вплив на світогляд молоді, сприяє збагаченню знань і умінь, здобутих у ході навчально-пізнавальної діяльності, формуванню загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій.

Серед факторів, які впливають на участь молоді у дозвіллевій діяльності виділяють такі:

- індивідуальні (вік, стать, сімейний стан батьків, життєва мета, мотиви, уміння та навички, дозвіллеві інтереси);

- суспільні (освіта, матеріальне забезпечення, соціальне становище, оточення, обов'язки, дружні стосунки, засоби масової інформації тощо);

- об'єктивні (суспільні процеси, маркетинг та менеджмент сфери дозвілля і доступ до її послуг).

Таким чином, процес організації дозвіллевої діяльності має відповідати віку, статі, інтересам і потребам.

На часі, невід'ємним компонентом культури суспільства й особистості, яка прагне до самоствердження, самоорганізації і саморегуляції в оточуючому середовищі має стати дозвіллева діяльність. Вона володіє значними потенційними можливості та постає середовищем формування ціннісних орієнтацій молоді, дає можливість вільного вибору виду занять та дозвіллевої комунікації.

Проблема використання дозвілля набуває принципово нового значення з метою формування у них загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій. Цілком логічним стає трактування нами дозвіллевої діяльності молоді як – сформованої системи суспільно-професійних дій, яка у певних умовах вільного часу стимулює соціально-культурну інтеграцію, духовний розвиток суспільства і окремої особистості.

Спрямованість дозвіллевої діяльності у соціально-педагогічне русло є одним із важливих завдань, яке повинно стати невід'ємною частиною виховного процесу.

Значення дозвіллевої діяльності полягає у відновленні фізичних, емоційних та інтелектуальних сил; психологічному, пізнавальному і фізичному розвитку; формуванні світогляду та загальної культури молоді. В залежності від рівня суспільної культури відбувається вибір видів і форм дозвіллевих заходів. Тому особливої уваги набувають педагогічно-виховні аспекти дозвіллевої діяльності молоді, які мають бути активними організаторами дозвілля [13].

Молоді, як соціальна група, характеризуються знаннями, цілями та цінностями, поведінкою, переконаннями та ставленням до навколишнього середовища. Виховання старшокласників відбувається у стійкому взаємозв'язку з дозвіллевою діяльністю, в якій вони мають можливість взаємодіяти з соціумом та задовольняти суспільні потреби.

Дозвіллева діяльність включає сукупність творчих занять, що проходять паралельно із навчальною діяльністю з метою інтеграції у сучасне суспільство. Дозвіллева діяльність, на відміну від навчальної, має ознаки нерегламентованості, демократичності і свободи вибору. Вона створює передумови для інтелектуальної, фізичної, творчої та ігрової діяльності, які сприяють самореалізації та формуванню у них ціннісних орієнтацій.

Організація дозвіллевої діяльності зазнає впливу таких соціальних **факторів**, як:

– комерціалізація, (дозвіллева діяльність трактується як сфера бізнесу, яка знижує педагогічний вплив, сприяє поширенню дозвіллевих послуг дає змогу більш широкого вибору видів і форм дозвілля відповідно до власних потреб та інтересів);

– індивідуалізація, (поширення індивідуальних видів і форм дозвіллевої діяльності, творча самореалізація, налагодження суспільних зв'язків);

– приватизація дозвіллевої діяльності, (що визначає вибір домашніх видів і форм, а саме: комп'ютер, телевізор,

електронні комунікації, як результат цього – пасивність та втрата групових зв'язків) [26, с. 27-32; 296].

Вище зазначені фактори зумовлюють збільшення стресових ситуацій та виникнення психологічної напруги. Організація дозвіллевої діяльності являється досить складним та різностороннім процесом.

Доречно окреслити, що значну увагу слід приділяти вільному вибору видів і форм дозвіллевої діяльності, впливу об'єктивних та суб'єктивних чинників, які мають вплив на даний вибір і відповідають їх особистісним інтересам та потребам. В сучасних умовах дозвіллева діяльність опиняється під впливом політичних норм та процесів комерціалізації, саме тому, значна кількість видів і форм стають недоступними для більшості молодих людей.

Практична цінність дозвіллевої діяльності полягає у потребі старшокласників до систематичного відпочинку, особистісного задоволення, активного спілкування, самореалізації, саморозвитку, формуванні ціннісної ієрархії і можливості відчутти особистий вплив в контексті сьогоденних і майбутніх соціокультурних дій тощо.

Вибір видів і форм дозвіллевої діяльності має залежність від рівня соціальної культури та особистості зокрема. За такого визначення дозвіллева діяльність набуває суспільної значущості, відкриваючи перспективи щодо виховання, пізнання і особистісного розвитку її учасників.

Стиль життя молоді, який залежить від культурних і субкультурних моделей поведінки, вказує на ймовірні варіанти поведінки у дозвіллевій діяльності. В такому разі виникає закономірність врахування стилів життя та тенденцій моди, які передбачають потреби, погляди, поведінку при організації дозвіллевої діяльності [43].

У процесі організації дозвіллевої діяльності школярам доцільно зважати на вплив субкультури, яка є віддзеркаленням прагнення молоді до самовизначення та самореалізації, важливою характеристикою сьогодення.

В Україні нараховують такі **типи** субкультур:

- романтико-ескапістські (гіпі, толкієністи, байкери та ін.);

- гедоністично-розважальні (репери, мажори, рейвери тощо);
- кримінальні (гопники, урла); анархо-нігілістичні або радикально-деструктивні (металісти, панки, сатаністи та ін.);
- радикально-деструктивні субкультури (червоні панки, нац-панки, анархо-панки тощо);
- звичні, що мають довгу історію (гіпі, панки, бітломани та ін.);
- новітні, які виникли та розвивалися упродовж останнього десятиліття (толкієністи, уніформісти, металісти тощо) [43].

Серед головних проблем в Україні, що пов'язані з організацією дозвіллевої діяльності та опрацюванням програм щодо участі молоді у дозвіллевій діяльності, виділяють такі:

- низька довіра до тих, хто займається процесом організації дозвіллевої діяльності та розробляє дозвіллеві програми;

- незначний вплив ролі індивідуальних, психологічних, вікових та гендерних чинників у процесі організації дозвіллевої діяльності;

- обмежений підхід до розуміння проблеми формування ціннісних орієнтацій молоді;

- нечисленний відсоток залучення до планування, розробки, опрацювання та проведення дозвіллевої діяльності;

- недостатня кількість висококваліфікованих фахівців з питань організації та проведення дозвілля;

- обмежене кадрове, технічне і матеріальне забезпечення [29, с. 46-47].

Формування технологічних засад організації дозвіллевої діяльності старшокласників повинно базуватися на основі таких методологічних прийомів:

- ✓ дозвіллева діяльність є важливою складовою сучасної молодіжної субкультури;

- ✓ виховний потенціал дозвіллевої діяльності може бути повністю використаний лише за умови формування в молоді ціннісних орієнтацій;

- ✓ організація дозвіллевої діяльності старшокласників має враховувати динамічну направленість її інтересів та

активну участь в різних видах і формах дозвіллевої діяльності;

✓ стимулювання дозвіллевої діяльності за допомогою залучення до участі в ній молоді зі значним та нереалізованим особистісним потенціалом;

✓ дозвіллева діяльність молоді може бути максимально реалізованою за умови багатогранної ціннісної інфраструктури, що формується органами державної влади, ініціативними громадами, організаціями, приватними об'єднаннями тощо;

✓ для ефективної роботи з групами молоді та здійснення оптимального формування ціннісних орієнтацій, фахівці, мають забезпечувати функціонування галузі дозвіллевої діяльності, пройти психологічно-педагогічну, ознайомлюючу та управлінську підготовку [48, с. 183-190].

Впровадження нових технологій (соціально-педагогічних, психологічно-гуманітарних та культурних) здійснює вирішальний вплив на умови розвитку суспільства та дозвіллевої діяльності старшокласників. Зміст поняття «дозвіллева діяльність» формує сучасні соціокультурні технології, які ґрунтуються на основних завданнях педагогіки, навчання і виховання.

Суть соціокультурних технологій полягає у наповненні культурно-ціннісним змістом та суспільно-культурними нормами дозвіллевої діяльності. Дані технології поєднані спільною структурою (метою, змістом, суб'єктами, об'єктами, видами і формами, методами та засобами).

Соціокультурні технології мають базуватись на гуманістичній спрямованості, психологічній адаптації (розвиток індивідуальності, оптимізація його відносин з соціальним середовищем), педагогічній керованості (реалізація педагогічної діяльності), соціальної значимості (формування ціннісних орієнтацій).

Під час планування, організації та здійснення дозвіллевої діяльності доречно застосовувати такі **соціокультурні технології**:

**1. Культуротворчі** – володіють широким спектром реалізації на всіх етапах соціалізації особистості, виконують

важливі функції, щодо становлення особистості, та формування його ціннісних орієнтацій. До них належать технології:

- ❖ художньо-творчого функціонування – здійснюють позитивний вплив на емоційну сферу, процес формування духовності, культури стосунків, пізнавальних процесів особистості;

- ❖ художньо-розвивальні – сприяють участі та їх батьків у різноманітних видах і формах, творчій реалізації та саморозвитку;

- ❖ культурозберігаючі – ґрунтуються на створенні та збагаченні цінностей культури, які пов'язані з дослідженням, збереженням і їх відтворенням, розумінні значення та використанні національної культурної спадщини.

**2. Рекреативні** технології, які ґрунтуються на психолого-педагогічних закономірностях фізичної, оздоровчої, розважальної, ігрової, художньої і творчої діяльності, що сприяють збереженню життєздатності старшокласника, а саме:

- ✓ соціокультурно-анімаційні – використання системи методів поліпшення та збагачення духовністю стосунків між молоддю; провідною метою даних технологій є їх гуманітарно-виражена спрямованість для запобігання самотності особистості у відносинах з іншими людьми;

- ✓ спортивно-оздоровчі – сприяють повноцінному відновленню духовно-фізичних сил та здоров'я, зміні негативних вражень, позитивному настрою, зняттю внутрішньої напруги та знесилення;

- ✓ педагогічно-ігрові – володіють педагогічними та організаційно-методичними привілеями, сприяють швидкому накопиченню необхідної інформації, набуттю життєвопотрібних умінь та навичок; імітації різноманітних видів суспільної діяльності, збагачують сферу порозуміння молоді з різними соціальними групами.

**3. Освітні** технології, є механізмом формування в молоді важливих якостей, соціально-важливих норм та ціннісних орієнтацій.

**4. Соціально-реабілітаційні** технології впливають на можливість розв'язувати завдання соціально-культурної реабілітації, що забезпечує особистісний розвиток та соціалізацію старшокласників, яким потребують допомоги, захисту і підтримки [12; 48, с. 183-190].

Для вирішення проблем формування ціннісних орієнтацій у процесі організації дозвілєвої діяльності необхідно застосовувати такі організаційні технології, як:

➤ ефективного менеджменту – ініціативний процес, в якому проявляються риси фінансового, інноваційного та психолого-педагогічного менеджменту;

➤ результативного маркетингу – ефективне донесення послуг, планів, програм, інформації до особистості або певної групи людей чи до суспільства загалом;

➤ системного аналізу – сприяє вивченню специфіки основної роботи закладів дозвілєвої діяльності з метою виявлення наявних проблем та окреслення перспектив розвитку;

➤ аналітичного прогнозування, дозволяє обирати належні орієнтири, альтернативні напрями, засоби в процесі формування ціннісних орієнтацій;

➤ перспективного планування – сукупність цілей, завдань та стратегій направлених на формування ціннісних орієнтацій;

➤ адміністративного рішення, направлена на забезпечення ефективності, дійсності, вигідності, вчасності, зумовленості адміністративних рішень;

➤ якісного моніторингу та організації, дає змогу встановити основну мету, завдання, методи та напрями, що спрямовані на виконання пілотного чи іншого плану, проекту чи програми.

Сучасний менеджмент ґрунтується на принципах гуманістичної спрямованості, демократизму, органічного стимулювання, природного поєднання державних та суспільних ініціатив, вільного вибору змісту видів і форм дозвілєвої діяльності, сприяє виховному, педагогічному і організаційному регулюванню сфери дозвілєвої діяльності.



Впровадження менеджменту у сферу дозвіллевої діяльності дасть змогу оптимально організувати її, що в свою чергу буде ефективно сприяти формуванню ціннісних орієнтацій.

Інноваційними формами дозвіллевої діяльності в сучасних умовах стали комп'ютерні технології, за допомогою яких здійснюється Інтернет-дозвілля (створюються сайти, функціонують форуми, блоги, чати), яке стало невід'ємною частиною культурно-інформаційного простору сучасного старшокласника.

На часі існує велика кількість дозвіллевих клубів та гуртків, які створюють власні сайти та організують форуми. Організатор дозвілля повинен спрямувати цей інформаційно-технологічний процес у соціальному, культурному та освітньому напрямках.

Інтернет-дозвілля, як форма дозвіллевої діяльності, має виконувати соціальну, культурну, освітню, психолого-педагогічну, комунікативну, презентаційну, організаційну і розважальну функції. Реалізацію цих функцій має забезпечувати організатор дозвілля шляхом створення середовища, яке буде ефективно формувати ціннісні орієнтації.

Віртуальне дозвілля приваблює сучасних старшокласників свободою вибору, можливістю вільно висловлювати власні думки, знаходити людей за інтересами, залишаючись при цьому анонімними. Мережа Інтернет об'єднує старшокласників в межах країни та усього світу завдяки діяльності форумів, порталів, блогів і чатів.

Молодь на форумах і блогах можуть обговорювати найрізноманітніші актуальні теми (соціально-важливі події, новини, модні тенденції, здоровий спосіб життя, спортивні досягнення, розваги, новітні технології, комп'ютерні новинки, Інтернет-ігри тощо). Необмежене та неконтрольоване використання Інтернет-дозвілля, може викликати негативні наслідки, такі як: звикання до індивідуального проведення вільного часу; нечасті зустрічі зі знайомими та друзями; отримання великої кількості інформації, яку не завжди можна переосмислити. Таким чином, завданням організаторів

дозвіллевої діяльності є допомога молодим людям в організації, здійсненні та правильній оцінці Інтернет-дозвілля.

Виходячи з цього, в організації дозвіллевої діяльності молоді можна виокремити такі технології:

- культуроутворюючі та культурозберігаючі;
- освітньо-виховні;
- рекреаційного характеру;
- соціального захисту;
- соціально-реабілітаційні;
- адміністративні;
- дослідницько-експериментальні;
- проектні;
- інноваційні;
- комп'ютерно-комунікаційні;
- інформаційно-просвітницькі та рекламні;
- міжкультурного обміну;
- соціального взаєморозуміння [48, с. 183-190].

В організації дозвіллевої діяльності сучасної молоді впровадження різних **технологій** має бути спрямоване на:

- ❖ позитивний психологічний клімат;
- ❖ суспільні і демографічні особливості молоді;
- ❖ реалізацію різноматичних видів, форм і методів дозвіллевої діяльності;
- ❖ ефективний взаємозв'язок індивідуальних та колективних форм дозвіллевої діяльності;
- ❖ практичне проведення заходів, які спонукають до ініціативи, учнівської активності, самовиховання, самоорганізації та формування загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій;
- ❖ мотивацію у дозвіллевій діяльності.

Для ефективного забезпечення організації дозвіллевої діяльності молоді необхідно розвивати матеріально-технічну базу закладів сфери дозвілля в Україні.

Ефективна реалізація дозвіллевої діяльності залежить від врахування групових, громадських та індивідуальних **потреб**:

- комунікація (розширення кола знайомств);
- практична діяльність (вибір видів діяльності);

- реалізація здібностей та набутих навичок;
- рекреація (відновлення психофізичних сил організму);
- самостійна робота;
- першість в певному виді діяльності;
- конкуренція (шанс як найкраще проявити себе та продемонструвати власні здібності).

Позитивні результати у дозвіллевій діяльності мають забезпечуватися за допомогою таких напрямів роботи дозвіллевих закладів:

- ✓ освітній, (виконання суспільних, культурних і виховних завдань);
- ✓ цивілізований, (опрацювання та збереження культурної спадщини, відродження національних традицій, організація та проведення екскурсій, експедицій, туристичних походів тощо);
- ✓ креативний, (творчий підхід у дозвіллевій діяльності);
- ✓ рекреаційний, (проведення заходів спрямованих на відновлення психічно-моральних сил);
- ✓ духовний, (поширення моральних принципів);
- ✓ психологічний, (емоційна підтримка учасників дозвілля);
- ✓ політико-правовий, (правовий захист, матеріальна допомога, інформаційно-просвітницькі консультації);
- ✓ економічний, (розвиток матеріально-технічного забезпечення закладів дозвілля);
- ✓ валео-екологічний, (захист навколишнього середовища);
- ✓ альтруїстичний, (допомога соціально незахищеним верствам населення);
- ✓ взаємодопомоги, (спільна участь у соціальних проєктах та програмах) [21].

Реалізація напрямів роботи потребує розробки і впровадження різних програм дозвіллевої діяльності:

- використання традиційного досвіду в організації дозвіллевої діяльності;

- з'ясування інтересів, вподобань і потреб старшокласників у процесі планування дозвіллевої діяльності;
- створення на місцевому рівні моніторингових груп, що досліджує процеси організації дозвіллевої діяльності;
- забезпечення матеріально-технічною базою закладів дозвіллевої діяльності;
- організація співпраці органів управління закладами дозвіллевої діяльності та організаторів цих закладів для забезпечення виконання виховних програм.

Сучасні «**PR**» технології відіграють суттєву роль у роботі закладів дозвілля, вони спрямовані на встановлення контактів з іншими закладами і організаціями, засобами масової інформації, вони є інструментом впровадження процесу формування ціннісних орієнтацій молоді.

Серед найбільш ефективних видів і форм дозвіллевої діяльності, що забезпечують ефективне формування ціннісних орієнтацій молоді є різноманітні клуби, об'єднання, гуртки, студії, виставки та соціокультурні проекти, конкурси, концерти, ярмарки тощо. В дозвілєвій діяльності слід використовувати мультимедійні технології, які допомагають отримати великий об'єм інформації за короткий період часу. Мультимедійні технології дають змогу змістовно, художньо і креативно передати потрібну інформацію про діяльність певного закладу дозвілля.

Молодіжні програми займають провідне місце у роботі закладів дозвілля, забезпечуючи формування загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій, вони направлені на профілактику та боротьбу зі шкідливими звичками, такими як алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, злочинність та іншими видами девіантної поведінки підлітків. Характерною особливістю даних програм та проектів є те, що ініціаторами можуть виступати навіть сама молодь, а не тільки організатори дозвіллевої діяльності. Проекти та програми виконують організаційно-ініціативну, творчу та соціально-педагогічну функції, всі вони забезпечують формування ціннісних орієнтацій.

Суб'єктивні фактори не завжди впливають на вибір видів і форм дозвіллевої діяльності. Вони співіснують з об'єктивними

факторами такими як робота дозвіллевих клубів, центрів, гуртків, об'єднань, оздоровчих центрів, парків відпочинку, молодіжних Інтернет-кафе тощо. Показником рівня загальної культури молоді є визначений вибір видів діяльності, що запропоновані соціумом, в такому випадку база дозвіллевої діяльності має змістовне значення.

Відповідно до напрямів діяльності виділяють основні види дозвіллевих об'єднань:

- ❖ навчальні (філософські, наукові, освітні та ін.);
- ❖ літературно-мистецькі (театральні, музичні, танцювальні, аматорські клуби, кіно- і відеостудії тощо);
- ❖ спортивні (спортивні і туристичні клуби та гуртки);
- ❖ виробничо-технічні (гуртки моделювання, автолюбителів);
- ❖ благодійні (волонтерські групи, благодійні фонди тощо);
- ❖ Інтернет-дозвілля (сайти та блоги клубів та гуртків, форуми, чати та ін.);
- ❖ молодіжні об'єднання за інтересами (клуби і гуртки, що організують дозвіллеву діяльність, різноматичні заходів, відпочинок, розваги);
- ❖ новітні об'єднання (сучасні інтелектуальні об'єднання, «флеш-моби» тощо).

**Клуби і гуртки** дозвіллевої діяльності, як форма виховання молоді, повинна стати складовою виховного процесу, виконувати виховну і розвивальну функції, надати змогу молоді вільно вибирати різноманітні види дозвіллевої діяльності. Дані форми дозвіллевої активності мають беззаперечні переваги. Клубно-гурткова діяльність носить систематичний та організований характер, тому вони становлять основу організації дозвіллевої діяльності старшокласників. Завдяки єдності роботи закладів дозвілля з клубами чи гуртками, процес виховання забезпечує становлення особистості.

Особливістю роботи клубів та гуртків є те, що формування ціннісних орієнтацій відбувається органічно та безпосередньо. Молодь добровільно мають стати суб'єктами дозвіллевої

діяльності, тільки так процес організації виховання перетворюється на самоорганізацію і самовиховання.

Головним напрямом формування ціннісних орієнтацій молоді через форми дозвілєвої діяльності є створення умов для суб'єктної позиції, реалізація творчих нахилів для користі суспільству.

Організація дозвілєвої діяльності молоді має відповідати плану впровадження, при цьому мають бути забезпечені: психологічний мікроклімат; оптимальне поєднання вибору видів, форм та методів; взаємозв'язок групової та індивідуальної роботи; врахування усіх побажань, потреб та інтересів молоді; збільшення кількості креативних видів діяльності; налагодження контактів з різними установами та організаціями.

Таким чином, ефективна організація дозвілєвої діяльності молоді має ґрунтуватися на розробленій структурно-функціональній моделі, педагогічних умовах, як її компоненту та впровадженні соціальних, культурних, педагогічних технологій і програм (які включають різні види, форми і методи), що спрямовані на формування ціннісних орієнтацій молоді.

Форми дозвілєвої діяльності можна класифікувати за:

- суттю (розважальні, спортивні, інформаційні, суспільно-корисні, екологічні, творчі та ін.);
- тривалістю у часі (ті, що проходять один раз, періодичні, короткострокові, системні);
- кількістю осіб (масові, групові та індивідуальні);
- характером (недіяльні, ініціативні, споглядацькі, творчі, прикладні);
- напрямом (інформаційні, просвітницькі, культурно-мистецькі, спортивні, рекреаційні, волонтерські, громадській, розважальній, віртуальні тощо);
- ступенем креативності (творчі, тренувальні та ін.) [7].

Дані заходи мають відрізнятися змістовним наповненням та різноманітністю: культурні, мистецькі, музичні, театральні, драматичні, громадські, фахові, соціальні, Інтернет-дозвілля, соціокультурні проекти, програми, екологічні рейди, подорожі,

екскурсії, походи, конкурси, вечори відпочинку, вечірки, дискотеки та інші.

Важливо розуміти та застосовувати особливості комунікації у процесі організації дозвіллевої діяльності, які роблять його одним з найважливіших і найдієвіших засобів формування ціннісних орієнтацій молоді. Приймаючи участь у колективних видах і формах дозвілля, старшокласникам притаманно переживати певні бажання, захоплення, засвоювати ціннісні орієнтації, адже дозвіллеві контактування характеризуються свободою вибору та високою емоційною насиченістю. Комунікаційні відносини допомагають адекватно засвоювати інформацію, реалії повсякденного життя тощо.

Організована дозвіллева діяльність молоді потребує необхідного залучення фахівців сфери дозвілля. Головною метою професійної діяльності фахівця-організатора дозвілля є дослідження середовища дозвіллевої діяльності молоді, при цьому враховується соціальна приналежність (сім'я, соціально-матеріальний стан тощо), демографічний (вік, національна і релігійна приналежність) та нормативний аналіз (соціальна ієрархія цінностей, правил, поведінки та ін.).

Організатор дозвіллевої діяльності молоді виконує такі головні функції, як:

- перспективне планування (формулювання мети, завдань, методів, засобів, розподіл обов'язків тощо);
- організації (належна організація роботи);
- пріоритету (здатність особистісного впливу на молодь);
- контролювання (інспектує процеси, структуру, здійснює моніторинг) [13].

Для забезпечення роботи яка сприяє повноцінному розвитку особистості та ефективному формуванню ціннісних орієнтацій, фахівець з дозвіллевої діяльності повинен наповнювати її виховним і педагогічним змістом. Володіти методами діагностики ціннісних орієнтацій, контролювати їх динаміку й аналізувати результати, роблячи належні висновки.

Важливим в роботі фахівця є здатність бачити наслідки власної виховної, організаційної та педагогічної діяльності, робити усе можливе для підтримки позитивних відносин у

колективі між учасниками дозвіллевої діяльності, що в свою чергу допомагає передачі різної інформації (знань, умінь та навичок) [43].

Фахівець з дозвіллевої діяльності повинен володіти такими професійними якостями як: ефективно здійснення організації діяльності (керування людськими та матеріально-технічними ресурсами); вміння діагностувати, робити аналіз і синтез; застосування інноваційних технологій; навички комунікабельності, толерантності, креативності тощо.

При оцінці компетентності фахівця з організації дозвіллевої діяльності користуються такими критеріями:

- ✓ фаховий підхід при впровадженні технологій, програм та моделей організації дозвіллевої діяльності;

- ✓ найкраще поєднання видів, форм і методів дозвіллевої діяльності;

- ✓ вміння налагодити масову, групову та індивідуальну роботу;

- ✓ систематичне врахування потреб та інтересів старшокласників;

- ✓ поєднання напрямів дозвіллевої діяльності, що сприяють формуванню загальноцивілізаційних ціннісних орієнтацій;

- ✓ демонстрації організаторами дозвіллевої діяльності активних дій, ініціативності і креативності;

- ✓ майстерно організовувати партнерські взаємовідносини з різними закладами та установами тощо.

Здійснюючи аналіз роботи фахівця з дозвіллевої діяльності, можна виділити такі важливі **умови** які сприяють в організації дозвіллевої діяльності молоді:

- вчасний моніторинг інтересів, побажань, потреб, запитів кожної молодої людини, узагальнення та подальше планування діяльності;

- формування у старшокласників позитивної мотивації до участі у дозвіллевій діяльності;

- адекватно віку, інтересам і запитам суспільства підбір і впровадження різноманітних видів, форм і методів дозвіллевої діяльності;



– забезпечення позитивної морально-психологічної атмосфери молоді під час проведення різних заходів дозвіллевої діяльності [44].

Таким чином, дозвіллева діяльність як середовище сприяє формуванню ціннісних орієнтацій молоді, щоб засвоєні знання про цінності трансформувалися у стійку ціннісну ієрархію, а відтак і у спосіб життєдіяльності.

### **Висновки**

Аналіз теоретичних джерел з окресленої проблеми дали змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі аналізу сучасних наукових досліджень проаналізовано й узагальнено теоретичні підходи щодо трактування суті цінностей і ціннісних орієнтацій. З'ясовано, що педагоги характеризують ціннісні орієнтації як: духовні вектори життя, регулятори діяльності (В. Болгаріна, Ю. Терещенко та ін.); механізми регуляції поведінки особистості, що виступають мотивом і спрямованістю її діяльності, стійке соціальне утворення, в якому акумулюється життєвий досвід (З. Васильєва, В. Радул та ін.); здатність особистості виокремлювати для себе важливі події, явища дійсності, предмети, життєві норми та принципи (Т. Бутківська, І. Кононов та ін.); сформованість світогляду, ідеалів та інтересів (В. Бочарова, З. Васильєва та ін.).

На основі опрацювання наукових досліджень провідних учених визначено основні концепції формування ціннісних орієнтацій: благоговіння перед життям (А. Швейцер), соціальної природи (І. Кон), вічних цінностей та системи цінностей (М. Бахтін), ціннісної свідомості (М. Розов), ціннісної системи (В. Франкл) та інші. Досліджено основні теоретичні підходи до формування ціннісних орієнтацій: «сублімації енергії життєвих бажань особистості» (М. Бердяєв, М. Лоський, М. Шелер); «сприйняття природи і функцій цінностей» (М. Разін); «закономірностей розвитку ціннісної свідомості» (Б. Вишлецов); «значення соціальних відносин» (Л. Анциферова, О. Донцов, В. Мухіна, Б. Паригін та ін.) та інші.

2. Аналіз практики свідчить про невідповідність дозвіллевої діяльності у вихованні сучасної молоді її потенційним можливостям, що зумовлено відсутністю дозвіллевих програм, проєктів та менеджменту дозвілля як на державному, регіональному, так і на місцевому рівнях; недостатньою залученістю молоді до різних видів і форм дозвілля; неналежною професійною підготовкою та відсутністю мотивації педагогів до її організації та проведення; зниженням життєвого рівня багатьох сімей, що унеможлиблює забезпечення комерціалізованих видів і форм дозвілля; відсутність партнерської співпраці між загальноосвітніми навчальними закладами, позашкільними і культурно-дозвіллевими установами в його організації і проведенні.

З'ясовано, що участь молоді у дозвіллевій діяльності зумовлена: прагненням до самореалізації, самоствердження, можливістю вільного вибору діяльності відповідно до власних інтересів, потреб, бажань та отримання задоволення від неї. Вона приваблює школярів різноманітністю видів і форм діяльності, можливістю реалізації особистісної свободи, імпровізації, ідей і задумів; розвитку здібностей тощо.

3. Вирішення означеної проблеми здійснюється через моніторинг та перспективне планування різноманітних видів і форм дозвіллевої діяльності молоді на основі врахування їх побажань, інтересів, потреб та запитів; формування у молоді культури дозвілля; залучення їх до розробки і впровадження різноманітних форм дозвіллевої діяльності: дозвіллевих клубів (вихідного дня, ерудитів, тощо), об'єднань, що охоплюють різні аспекти життєдіяльності (соціальних, екологічних, захисту прав, розвитку соціальних ініціатив і контактів тощо), творчих гуртків і студій (літературних, театралізованих, драматичних, історично-пізнавальних, художньо-мистецьких, комп'ютерно-мультиплікаційних, аматорських, за інтересами), віртуальних форм дозвіллевої діяльності (Інтернет-клуби, Інтернет-кафе, тощо), зустрічей з відомими особистостями, конкурсів, театралізованих дійств, кіно- і відео презентацій, екскурсій, експедицій, подорожей, туристських походів,

екологічно-оздоровчих рейдів, пізнавально-просвітницьких, волонтерських й благодійних акцій, соціальні кампанії, соціокультурних проєктів й програм, імпрез, вечорів, концертів, виставок, колядок, вертепів, вечірок, дискотек, конференцій, дебатів, шоу та ін.); забезпеченням соціально-педагогічної підтримки їх ініціатив й побажань щодо організації дозвіллевої діяльності.

До подальших напрямів дослідження висвітленої проблеми належать такі: системний аналіз інноваційних технологій формування ціннісних орієнтацій молоді у сучасних умовах; особливості формування ціннісних орієнтацій у навчально-виховній діяльності загальноосвітнього навчального закладу; підготовка педагогічних кадрів до здійснення цього процесу.

### Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. *Сов. педагогика*. 1965. № 1. С. 31–40.

2. Андреева Г. М. Психология социального познания. Москва: Аспект Пресс, 1997. 239 с.

3. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 8–13.

4. Бердяев Н. Судьба России. Москва: Сов. писатель, 1990. 346 с.

5. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ: АПНУ, 1997. С. 8–11.

6. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте: (психологическое исследование). Москва: Просвещение, 1968. 468 с.

7. Бойчелюк В. Й. Дозвіллезнавство: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.

8. Бокачев И. А. Духовность в контексте социально-философского анализа: дис. ... доктора филос. наук: 09.00.11 / Ставрополь, 2000. 368 с.

9. Васильева З. И. Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения: учебное пособие к спецкурсу. Ленинград: Изд-во ЛГПИ, 1981. 54 с.

10. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания // Избранные произведения. Москва, Прогресс, 1990. С. 360–361.

11. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. 3-є вид., доопрацьоване і доп. Київ: Знання, 2008. 566 с.

12. Вірковський А. П. Формування гуманістичного ідеалу старшокласників у позанавчальній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Київ, 2002. 228 с.

13. Волощенко Г. Г. Досуг как русско-славянский концепт: учебное пособие. Омск: [б. и.], 1994. 56 с.

14. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

15. Декарт Р. Сочинения в 2 т.: Пер. с лат. и франц. Т. I / Сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. Москва: Мысль, 1989. 654 с.

16. Дильтей В. Описательная психология // История психологии (10-е – 30-е гг. Период открытого кризиса): тексты / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. 2-е изд. Москва: 1992. С. 319–346.

17. Донцов А. И. Проблемы групповой сплоченности. Москва: Изд-во МГУ, 1979. 126 с.

18. Дробницкий О. Г. Проблема ценности и марксистская философия. *Вопросы философии*. 1966. № 7. С. 41–50.

19. Дряпика В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект). Кіровоград: Державне Центрально-українське видавництво, 1977. 215 с.

20. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. Москва: Совершенство, 1997. 208 с.

21. Жуков Ю. М. Ценности как детерминанты принятия решения. Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. Москва: 1979. С. 254–278.

22. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва: Политиздат, 1986. 223 с.

23. Зыкова Н. Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Курск, 2006. 261 с.

24. Иванов В. П. Человеческая деятельность – познание – искусство. Київ: Наукова думка, 1977. 250 с.

25. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 118–123.

26. Кабуш В. Т. Внешкольные учреждения и организация досуга детей. *Проблемы школьного воспитания*. 1996. № 1. С. 27–32.

27. Казакова Е. И. Формирование ориентации на профессию учителя у студентов младших курсов педагогического института в ходе практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленинград, 1986. 229 с.

28. Кірсанов В. В. Культура дозвілля як предмет культурної політики. *Вісник книжкової палати*. 2006. № 1. С. 46–47.

29. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь. Редакция и адаптация под web Мандрик Р. А. // Словари. Краткий словарь. URL: <http://slovo.yaxy.ru/87.html>. (дата звернення 19.09.2019).

30. Кон И. С. Социология личности. Москва: Политиздат, 1967. 383 с.

31. Кон И. С. Социология личности: избр. психол. труды. Воронеж: МОДЭК; Москва: МПСИ, 1999. 555 с.

32. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

33. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл, 1993. 17 с.

34. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. Воронеж, 1993. 151 с.

35. Максютин Н. Ф. Культурно-досуговая деятельность. Казань: Медицина, 2002. 128 с.

36. Маслоу А. Г. Дальнейшие пределы человеческой психіки; перевод с англ. А. М. Татлыдаевой. СПб: Изд. группа «Евразия», 1997. 430 с.

37. Марков Б. В. Демократия и Интернет. *Технологии современного общества – Интернет и современное общество*: всерос. конф. (20–24 нояб. 2000 г., Санкт-Петербург). СПб., 2000. URL: [http://ims2000.nw.ru/thes\\_set.html](http://ims2000.nw.ru/thes_set.html). (дата звернення 25.09.2019).

38. Матвійчук В. П. Урахування ціннісних орієнтацій особистості у формуванні правової культури офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник Чернівецького університету*: збірник наукових праць / наук. ред. Г. Г. Філіпчук. Чернівці, 2007. Вип. 330: Педагогіка та психологія. С. 155–161.

39. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь 3-е изд. 2002. 545 с. URL: [www.koob.ru](http://www.koob.ru). (дата звернення 22.09.2019 р.)

40. Парсонс Т. О. О социальных системах; под ред. В. Ф. Чесноковой и С. А. Белановского. Москва: Академ. проект, 2002. 832 с.

41. Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 3 / Платон; под общей ред. А. Ф. Loseva и В. Ф. Asmusa. Москва: Мысль, 1971. 687 с. (Философское наследие).

42. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2006, 428 с.

43. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість. Кіровоград: Імекс ЛТД, 2002. 248 с.

44. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные положения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1998. 292 с.

45. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2001. 720 с. (Мастера психологии).

46. Семашко А. Н. Художественные потребности и их развитие у молодежи. Опыт социально-эстетического изучения художественных потребностей студентов. Київ: Вища школа, 1977. 158 с.

47. Сидор І. П. Соціокультурні технології в організації дозвілля. *Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки. Черкаси, 2009. Вип. 144. С. 146–149.

48. Соколов А. В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества. *Социологические исследования*. 2003. № 1. С. 115–123.

49. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО. Харків: Веста: Ранок, 2002. 128 с.

50. Социологические проблемы образования и воспитания / под. ред. Р. Г. Гуровой. Москва: Педагогика, 1973. 208 с.

51. Стеббинс Р. А. Свободное время: к оптимальному стилю деятельности (взгляд из Канады). *Социологические исследования*. 2000. № 7. С. 64–72.

52. Стрельцов Ю. А. Культурология досуга. М: МГУКИ, 2002. 184 с.

53. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*. 1996. № 1. С. 24–27.

54. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. Київ, 1997. С. 3–8.

55. Тульчинський Г. Л. Разум, воля, успіх: о философии поступка. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. 216 с.

56. Ухтомский А. А. Интуиция совести: письма, записные книжки, заметки на полях. СПб.: Петербург. писатель, 1996. 527 с.

57. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник : пер. с англ. и нем; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.

58. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва: Республика, 1993. 415 с.

59. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности. Тбилиси: Муцниереби, 1984. 126 с.

60. Швейцер А. Культура и этика. Москва: Прогресс, 1973. 343 с.

61. Шелер М. Избранные произведения: [пер. с нем.]; [сост., науч. ред., предисл. Денежкина А. В.; послесл. Л. А. Чухиной]. Москва: Гнозис, 1994. XII, 413 с.

62. Шпрангер Э. Два вида психологии. Москва, 1992. 364 с.

63. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. Москва: Прогрес, 1996. 344 с.

64. Юречко О. Н. Мир ценностей как фактор социализации человека: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 09.00.11 / Москва, 1995, 23 с.

65. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1976. С. 224.

66. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы. Київ: Наук. думка, 1977. 275 с.

67. Meinong A. Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig, 1923. 195 p.

68. Perry R. B. Realms of value. Cambridge, 1954. 256 p.

69. Rokeach M. Beliefs, Attitudes, and Values. San Francisco: Jrey-Bass Co, 1972. 214 p.



## **РОЗДІЛ 6. ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОСВІТИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Нінель Сидорчук,  
Олександр Борейко,  
Альона Борейко*

*У розділі здійснено історико-педагогічний аналіз проблеми організації педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами. Узагальнено наукові міркування щодо понятійного апарату досліджуваної проблеми. Констатовано, що проблема родинного виховання, взаємодії сім'ї та школи, просвітництва батьків пройшла у своєму розвитку ряд етапів, які подано за ознакою діахронії. Окреслено загальну концепцію побудови програми організації педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах середньої освіти.*

### **6.1. Історико-педагогічний аналіз проблеми організації педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами**

Пріоритетним завданням педагогічної науки та практики, як зазначено у законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про державну соціальну допомогу інвалідам з дитинства та дітям-інвалідам» визначено створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного стану.

Орієнтація на розвиток учня як активного суб'єкта навчально-виховного процесу забезпечується побудовою відповідної стратегії взаємодії школи та родини. Ключовим засобом реалізації поставленого завдання є організація педагогічної просвіти батьків, які, як перші педагоги, покликані створити умови для повноцінного фізичного та психічного становлення дитини, забезпечити їй почуття захищеності, рівноваги, довіри формувати активне, зацікавлене

ставлення до навколишнього світу. Особливої значущості актуалізована проблема набуває в просвітницькій діяльності батьків *молодших школярів з особливими освітніми потребами* як особливої категорії, до якої відносять дітей з інвалідністю, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдарованих дітей.

Аналіз наукових джерел свідчить, що питання просвіти батьків знайшли відображення в історії зарубіжної (Сократ, Аристотель, Сенека, Квінтіліан, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Ф.-А. Дістервег та ін.) та вітчизняної (Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський, Л. М. Толстой, К. Д. Ушинський та ін.) наукової думки. Аналіз дисертаційних робіт засвідчує, що питання просвіти батьків та соціально-педагогічної роботи з підлітками є предметом дослідження ряду сучасних науковців (С. В. Івасішина, С. В. Іноземцева та ін.). Проте теорія і практика організації просвіти батьків молодших школярів з особливими освітніми потребами у закладах середньої освіти є практично не розробленими та потребують всебічного комплексного вивчення.

Визначимо загальний контекст реалізації поставленого наукового завдання. В основу наукового пошуку покладемо історичний та науково-педагогічний аналіз поняття «просвіта».

Як відомо, просвітництво – прогресивна ідейна течія епохи становлення капіталізму другої половини XVII-XVIII століття, пов'язана з антиабсолютистським настроєм освіченої частини населення у боротьбі проти феодальних порядків, що характеризується подальшим зростанням і зміцненням національних держав Європи, докорінними економічними зрушеннями, бурхливим розвитком промисловості та напруженими соціальними конфліктами.

Із становленням у Західній Європі буржуазного суспільства ідеї Просвітництва практично одночасно розвиваються в Англії, Франції, Нідерландах, Німеччині, Італії, Іспанії, Португалії, але швидко поширюються всією Європою, включно з Річчю Посполитою і Російською імперією. Велику роль в його становленні відіграв швидкий розвиток природознавства та книгодрукування.

У кожній із країн Просвітництво мало специфічні відмінності, зумовлені особливостями їх історичного розвитку. Разом з тим, характеризуючи Просвітництво як загальноцивілізаційне явище, виділяють й спільні риси зазначеного періоду у ряді західноєвропейських країн, які дають підстави говорити про добу Просвітництва як про певний цілісний етап в історії європейської духовної культури.

У цілому важливою рисою Просвітництва вважали прагнення його представників до перебудови всіх суспільних відносин на основі розуму, «вічної справедливості», рівності та інших принципів, що, випливають з самої природи, з невід'ємних «природних прав» людини. Вони визначали необхідність у розкріпаченні розуму людини, чим сприяли й її політичній свободі.

Продовжуючи гуманістичні традиції доби Відродження, просвітелі вірили в людину, її високе покликання, її Розум, вони переконували, що природа упорядкована «розумно», тому може бути пізнана раціоналістичними засобами (філософи-раціоналісти). Водночас заперечувалися інші шляхи пізнання світу: релігійний досвід, традиційна мудрість тощо.

Результати досліджень природничих наук цього періоду сприяли усталенню думки про можливість вивчення науково-емпіричними методами не лише природи, але й людини та суспільства. Такі висновки дозволяли всі прояви людської діяльності – економічні й політичні, духовні та моральні, естетичні та релігійні, – підпорядкувати дії універсального закону природи та визначити їх складовою частиною природного порядку. За таких умов переосмислення ідеї Бога значною частиною просвітелів ґрунтувалося на ідеї деїзму: «Закон природи є закон Божий».

У своїх наукових працях просвітелі конкретизували загальну ідею Просвітництва. Так, визначний представник англійського Просвітництва – філософ Джон Локк (1632-1704 рр.) у праці «Дослід про людський розум» доводив, що продуктом досвіду людини, основу якого становить чуттєве споглядання об'єктивної дійсності, є весь її духовний світ, почуття, поняття, наукові та морально-етичні ідеї. До

отримання життєвого досвіду («від народження») людська душа, на думку філософа, схожа на «чисту дошку» – табула раса (лат. *tabula rasa* – «вискоблена (чиста) дошка»), і лише у процесі чуттєвого споглядання та роботи мислення людина набуває певних знань про зовнішній світ [12].

Від деїзму до матеріалізму еволюціонували філософські погляди ірландського філософа Джона Толанда (1670-1722 рр.), який у своїй першій найбільш відомій праці «Християнство без таємниць» (1696) визнає християнські істини одкровенням Бога, однак доводить, що вони не можуть бути ні «над розумом», ні «проти розуму». А вже в іншому творі «Листи до Серени» вчений стверджує, що світ як ціле є вічним, однак постійно змінюється. Одним з перших сформулювавши положення про те, що рух є суттєвою властивістю матерії, він доводить, що матерія лежить і в основі мислення [28; 1]. Саме ці його висновки є конкретизацією загальних ідей Просвітництва та дозволяють поєднати чуттєве та матеріальне.

У XVIII ст. особливо поширилася філософська та суспільно-політична думка французьких просвітителів (Жан Мельє (1664-1729 рр.), Вольтер (справжнє прізвище та ім'я Арус Марі-Франсуа, 1694-1778 рр.), Шарль Луї Монтеск'є (1689-1755 рр.), Дені Дідро (1713-1784 рр.), Жан Жак Руссо (1712-1778 рр.), Клод Андріан Гельвецій (1715-1771 рр.)).

Важливого значення у формуванні нових уявлень і розповсюдженні ідей французького Просвітництва відіграли філософи-енциклопедисти та, відповідно, поява багатотомного видання «Енциклопедія або тлумачний словник наук, мистецтв і ремесел» (1751-1780 рр.), засновниками якого були Дені Дідро, Жан Лерон д'Аламбер (1717-1783 рр.).

Автори «Енциклопедії» поставили за мету не просто зв'язати у єдине ціле існуючі знання у галузі природничих, соціальних та технічних дисциплін, але й дати розуміння нових суспільні відносини. Це видання стало, у певному розумінні, справжньою академією науки та спонукало французів і навіть європейців, за словами Вольтера, стати

енциклопедистами, яких також відносили до учених-просвітителів.

І така узгодженість мала сенс, оскільки енциклопедисти-просвітителі визначали необхідність дати народу освіту і «просвітити» монархів відносно смислу «істинного» людського суспільства; вони замінюють старі уявлення про людину, вважають її істотою природною, а почуття і розум проголошують продуктами тілесної організації; своїм призначенням визначають необхідність допомагати людям зрозуміти істину і перебудувати суспільство відповідно з людською природою [24].

Такі їх висновки стали підґрунтям для розуміння людини і людських відносин, відповідності між індивідуальною і суспільною природою *розумними*. Як наслідок, природний егоїзм замінюється «розумним егоїзмом».

Погляди французьких просвітителів часто містять суперечності, що визначають характер зв'язку індивідуального і суспільного, але згодом саме наявність таких невідповідностей та бажання їх розв'язати дозволить переосмислити розуміння людини та її призначення у світі – вона ніколи не буває просто природною, а завжди є суспільною істотою.

Активно розвивалися ідеї Просвітництва і у Німеччині, де йшла боротьба за права людини і філософію, що спирається на розум, розгортався рух, спрямований на вирішення конфлікту між вірою і розумом на користь розуму. Характерною рисою німецького Просвітництва стала наявність компромісу між знанням і вірою, між наукою і релігією.

Наполегливим борцем проти сил реакції, феодальної ідеології та релігійної нетерпимості серед представників німецького Просвітництва вважають Годгольда Ефраїма Лессінга (1729-1781 рр.). У своїх творах («Натан Мудрий», «Виховання людського роду», «Емілія Галотті») видатний письменник, драматург, критик, філософ відстоює право людей на вільнодумство, обґрунтовує ідею про поступову зміну релігії просвітницьким розумом, спрямовує свої висновки проти князівського деспотизму.

Представники німецького Просвітництва (поет і мислитель Йоган Вольфганг Гете (1749-1832 рр.), поет Йоган Фрідрік Шіллер (1759-1805 рр.), філософ і письменник Йоган Готфрід Гердер (1744-1803 рр.), революційні демократи Г. Форстер (1754-1794 рр.) та К. Шубарт (1739-1791 рр.) утверджували тенденцію до реабілітації людської чуттєвості, поєднуючи з цим поняттям ідеал громадянської пристрасності.

Серед італійських провідних представників Просвітництва варто назвати Чезаре Беккарія (1738-1794 рр.), який у трактаті «Про злочин і покарання» виступав виразником правових поглядів буржуазії періоду її боротьби з феодалізмом, засуджував тортури, формальну систему доказів інквізиційного процесу. Активно викривав моральний занепад італійської аристократії сатирик Дж. Паріні (1729-1799 рр.), виступаючи у своїх трагедіях проти будь-яких проявів тиранії.

Особливого значення набувало втілення ідей Просвітництва в літературі. Разом з філософами-просвітителями до розвитку суспільства, заснованого на приватній власності, свободі торгівлі та промисловості, закликали прогресивні письменники (Даніель Дефо (1660-1731 рр.), Джонатан Свіфт (1667-1745 рр.), Роберт Бернс (1759-1796 рр.), П'єр Огюст Коранде Бомарше (1732-1799 рр.), Йоган Вольфганг Гете, Йоган Фрідрік Шіллер, Готфрід-Август Бюргер, Я. Ленц та ін.), які виступали проти деспотизму, за справедливість і свободу, оспівували сильних, сміливих людей, яким притаманні яскраві глибокі почуття. Творчість багатьох талановитих письменників, драматургів, поетів, публіцистів доби Просвітництва залишається прикладом боротьби незалежної вільної думки за торжество загальнолюдських духовних цінностей.

У цілому філософія західноєвропейського Просвітництва відіграла значну роль у розвитку прогресивної суспільної думки, та духовної культури як Західної Європи, так і багатьох інших країн світу. Її представники: вчені, філософи, письменники, митці – основною метою розвитку суспільства вважали людське щастя, шлях до якого – зміна устрою суспільства відповідно до принципів, продиктованих розумом. Несправедливість та

поневолення, які панують у суспільстві, вони вважали наслідком накиннутих можновладцями законів, релігійних забобонів та нестачі справжніх знань. Своїм завданням вільнодумці проголошували утвердження свободи, розвиток природних здібностей кожного, громадянське виховання та поширення освіти. XVIII століття називають також Добою розуму, адже разом з ідеями Просвітництва утверджувалася віра в силу знань та можливість розумного облаштування громадського життя. Саме в цей час виникла й ідея поступу – тобто послідовного розвитку людства через здобуття нових знань, вдосконалення суспільного ладу та покращення умов життя.

Так сформульована ідея мала величезний вплив на всі сфери духовного життя суспільства, що, власне, й визначило назву – епоха Просвітництва, а сама епоха Просвітництва може бути названа революційною не лише в розумінні соціально-економічних та політичних перетворень, але й перетворень у сфері духовної культури. Внаслідок творчості вчених, філософів-просвітителів, літераторів, митців людство отримало принципово нові підходи до розуміння філософських, етичних і естетичних проблем, які не втратили своєї актуальності і сьогодні [11].

XVIII століття називають також Добою розуму, адже разом з ідеями Просвітництва утверджувалася віра в силу знань та можливість розумного облаштування громадського життя. Саме в цей час виникла й ідея поступу – тобто послідовного розвитку людства через здобуття нових знань, вдосконалення суспільного ладу та покращення умов життя [23].

Узагальнюючи, приходимо до висновку, що сучасне розуміння (тлумачення) загального розуміння (змісту) поняття «просвіта» ґрунтується на базових постулатах епохи Просвітництва:

1) домінування людського *розуму*, точніше домінування наукового розуму над всіма іншими формами розуму, а також віра в безмежні можливості цього розуму;

2) віра у можливість удосконалення людини і суспільства, віра у прогрес моралі, у можливість досягнення справедливого суспільного устрою;

3) оптимістична концепція суспільного прогресу, переконаність у тому, що людство, якщо навіть і не іде шляхом прогресу, то, принаймні, здатне це зробити у найближчому майбутньому.

Уточнення педагогічної інтерпретації поняття «просвіта» на тлі сформульованих постулатів доповнюється його етимологічним та науково-педагогічним аналізом.

Так, термін «просвітництво» набуває статусу самостійної лексичної одиниці у тому ж XVIII ст. [41] та на основі сформульованих постулатів має ряд значень.

По-перше, як відомо, наукове знання, яке у попередні століття було обмежене вузьким колом науковців, стало значно ширшим та заклало можливості для створення енциклопедій з об'єктивно-істинних відомостей. Разом з французькою «Енциклопедією, або тлумачним словником наук, мистецтв і ремесел» (1751-1780 рр.) варто згадати й «Великий повний універсальний лексикон усіх наук і мистецтв», що вийшов ще у 30-50 роках XVIII століття в Німеччині та включав 68 томів. Німецька й французька енциклопедії мали головним чином гуманітарний характер, у той час як англійські аналоги того часу головну увагу приділяли природничим наукам та техніці, чим забезпечували потреби промислової революції, що розгорталася у Англії (двотомна «Циклопедія, або загальний словник наук і ремесел» (1728 р.). У Франції до видання енциклопедії долучилися провідні філософи й учені свого часу, такі як Дідро, Д'Аламбер, Монтеск'є, Вольтер, Руссо, Тюрго, Бюффон, усього понад 60 осіб.

У зазначеному контексті енциклопедисти наголошували, що поширення знань буде складає підґрунтя для прогресу та звільнить людей від забобонів і тиранії. Просвіта у їх розумінні – могутність людського розуму, безмежність його можливостей. Визначальною у їх інтерпретації ставала ідея прогресу наук (просвіти), що створює умови для економічного і соціального добробуту.

По-друге, термін «просвітництво» крізь призму ідей-мрій багатьох представників Просвітництва розглядають у значенні



ідеалу освіченого правителя, готового силою влади і авторитету знань, досягнень науки влаштувати досконале суспільство, яке відповідало б природі людини, що вже була відома філософам епохи.

У третьому значенні термін «просвітництво», незважаючи на те, що його попередньо використовували Ф. М. Вольтер [4], Й. Гердер [5], закріпився після виходу статті німецького філософа І. Канта (1724-1804) «Відповідь на питання: що таке Просвітництво?» [19].

Просвітництвом філософ називає вихід людини із стану неповноліття, тобто стан повноліття людства, яке стосовно окремої людини означає здатність користуватися власним розумом без опіки збоку когось іншого. Кант вважав, що в кожній людині достатньо розуму розмірковувати про будь-які явища дійсності, є для цього й спроможність міркувати самостійно, однак людям бракує лише мужності. Тому девізом Просвітництва Кант вважав слова «*Sapere aude*», що у його розумінні звучить, як «май мужність користуватися власним розумом». Спроможність мати власну думку стосовно явищ дійсності, вміти судити про них – важлива характеристика особи, яка формувалася у надрах нового громадянського суспільства і радикально відрізнялася від типової особи феодального періоду. Французькі просвітники підносили «здоровий глузд» як уміння людини самостійно міркувати стосовно власного повсякдення, бути відповідальним за свої рішення і вчинки. Додатковий зміст терміна «просвітництво» визначається й тим, що поширення об'єктивних знань, на думку діячів цієї доби, немов просвітлює людський розум, який без цього є затемненим різними забобонами, помилками та силою пристрастей [24].

До Російської імперії ідеї Просвітництва прийшли у середині XVIII ст. безпосередньо з Франції (наприклад, переписка з Вольтером та ін.). Російське «Просвещение», очевидно, набуло нового значення для тотожного відомого церковнослов'янського слова, під впливом європейських ідей і відповідних «люмінесцентних» слів (калька з англ. *Enlightenment* (пор. фр. *Les Lumières*, *im. Illuminismo*). Оскільки

сама ідея (зміст) сходить до християнської традиції, де світло відокремлюється від темряви, вибір російського відповідника був закономірний.

Українська термінологія щодо слів «Просвіта», «Просвітництво» (лексика середини – кінця ХІХ ст.) вироблена не без російського впливу. У староукраїнській мові наука і освіта позначалась словом цвічене (цвічоний – освічений), яке писалось без ятя (цвичене). Але з іншого боку є слово світ (свѣтъ), від якого походить просвіта (*Enlightenment*). Світ (стсл. свѣтъ, свѣтло) в українській мові, що спершу означало лише світло, набуло пізніше іншого значення – всесвіт, мир. У російській обидва значення залишились в одному слові, а в українській, під західнослов'янським впливом, як у польській та чеській значення розійшлися на світ та світло [33].

У «Словарі української мови» (Б. Грінченка) читаємо: «Просвіта, -ти, ж. Просвѣщеніє, образование» [44, с. 478]. У тому ж словнику «Освіта, -ти, ж. – Образование, просвѣщеніє» [44, с. 65.] – подається практично у синонімічному значенні.

«Словник української мови» (І. К. Білодід, 1970, 1977) термін освіта та просвіта також розглядаються як синоніми [46, с. 277.].

Певним чином розширює зміст поняття «просвіта», наприклад, «Філософський енциклопедичний словник» (М. Булатов, 2002): «просвіта – поширення знань (як процес, так і відповідна діяльність). Термін набув поширення у ХІХ ст. та на початку ХХ ст. (на початку серед українофілів Галичини), нині вважається застарілим; правильнішим терміном є «освіта»» [2].

Як зазначено у ряді джерел, в українській мові радянських часів, унаслідок створення та поширення терміна «освіта», вживання терміна «просвіта» вважалося проявом «українського буржуазного націоналізму» [40].

Виділити відмінності між поняттями «освіта» та «просвіта» допоможе науково-педагогічний аналіз, здійснений М. Гурець, Г. Дубровіною, З. Кісарчук, В. Кириченко, Г. Ковганич, В. Оржеховською, А. Скрипою, Н. Сидоренко, Л. Тихненко, І. Трубавіною.

У повсякденному розумінні освіта крім усього іншого передбачає і, в основному, обмежена навчанням учнів учителем (навчання читання, письму, математиці, історії та інших наук). Викладачі з вузьких сфер, таких як астрофізика, право, географія або зоологія, можуть навчати тільки цьому предмету, звичайно в університетах та інших вишах. Існує також викладання фахових навичок, наприклад, водіння.

Змістова характеристика поняття «освіта» узагальнена у «Словнику української мови» (1970-1980), де її визначають, як:

- сукупність знань, здобутих у процесі навчання;
- рівень, ступінь знань, здобутих у процесі навчання; освіченість;
- піднесення рівня знань; навчання;
- процес засвоєння знань;
- загальний рівень знань;
- система навчально-виховних заходів;
- система закладів і установ, через які здійснюються ці заходи;
- письменність, грамотність [45, с. 755].

Керуючись аналізом масиву категорій та понять важливо зазначити, що у педагогіці освітою прийнято називати:

- процес та результат засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок, спрямований на формування світогляду [55, с. 22];
- цілеспрямовану пізнавальну діяльність людей з отримання знань, умінь та навичок або щодо їх вдосконалення.
- процес та результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості;
- процес та результат завершеного навчання [14].

Освіта призначена, щоб дати новому поколінню початкові знання культури, формуючи поведінку у дорослому житті і допомагаючи у виборі можливої ролі в суспільстві. У широкому сенсі слова, освіта – процес або продукт «... формування

розуму, характеру або фізичних здібностей особистості... У технічному сенсі утворення – це процес, за допомогою якого суспільство через школи, коледжі, університети та інші інститути цілеспрямовано передає свою культурну спадщину – накопичене знання, цінності та навички – від одного покоління іншому «між поколіннями» [58, с. 337-341].

Просвіта, як зазначають Ю. А. Паскевська та Д. В. Щербина, є процесом пропаганди і поширення культури, що передбачає відносно самостійний і вільний відбір індивідами інформації, що повідомляється. Просвітництво передбачає наявність зворотного зв'язку, виявлення позицій суб'єктів у ході обговорення тих чи інших питань – у даному випадку учасники (слухачі) більш активні [35, с. 11].

Узагальнюючи слід наголосити, що у сучасній українській мові, внаслідок існування терміна «освіта», значення терміна «просвіта» звузилося та часто визначає характер дій, близьких до громадської діяльності, тобто визначається рівнем професіоналізму фахівця, відповідального за виконання певного комплексу функціональних обов'язків [40].

Спираючись на висновки М. М. Гурець та А. В. Скрипа, просвіту будемо розглядати як структурний компонент професійно-педагогічної діяльності вчителя [32] та для її характеристики вживати термін педагогічна просвіта.

У зазначеному контексті З. Кісарчук пропонує використовувати й термін просвітницька діяльність та розглядати його зміст у широкому та вузькому розумінні. У широкому – мова йде про будь-яку діяльність педагога (діагностика й моніторинг умов та рівня розвитку особистості, консультативно-методична та психотерапевтична робота, реабілітаційні заходи тощо), спрямовану на педагогічну просвіту людей, їх ознайомлення зі специфікою діяльності педагога, її методами та можливостями.

У вузькому – йдеться про цілеспрямовані дії педагога, що пов'язані із поширенням педагогічних знань [20, с. 18-27] (без окреслення об'єкта просвіти, умов, форм її реалізації).

Цікавим є підхід Ю. А. Паскевської та Д. В. Щербини щодо характеристики педагогічної просвіти. Наголошуючи на

її неформальному характері автори розглядають її як процес поширення психолого-педагогічних знань з питань виховання, розвитку та формування особистості, що передбачає відносно самостійний і вільний відбір інформації, яка повідомляється. Неформальність просвіти, на їх погляд, визначається особливою формою її реалізації – процес поширення здійснюється «... освітніми організаціями, засобами масової інформації та іншими соціальними інститутами» [35, с. 11]. За таких умов дещо втрачається, на наш погляд, роль і місце педагога у реалізації педагогічної просвіти: відсутнє уточнення щодо збереження принципу «фаховості» у наданні інформації у ході просвіти: так хто ж забезпечує діяльність названих інформаційних осередків чи обов'язковою є участь педагога у роботі названих інституцій.

Разом з тим, акцентування уваги на передачі інформації позаосвітніми установами («освітніми організаціями, засобами масової інформації та іншими соціальними інститутами») є певним підґрунтям для розведення понять «освіта» та «просвіта» (педагогічна) та позбавляє їх синонімічності.

Освіта, як правило, за своїм «формальним» призначенням спрямована на передачу обов'язкового, регламентованого відповідними інституціями системи освіти, обсягу знань, умінь та навичок, у той час як просвіта (в тому числі педагогічна) є, у певному розумінні, допоміжною ланкою, що орієнтована на розширення спектру знань у певній галузі (неформальний, інформальний характер).

Синонімічність термінів «освіта» та «просвіта» може проявлятися лише за умови, коли йдеться про освіту «неформальну» або «інформальну» (див. табл. 6.1.1).

Таблиця 6.1.1

### Шляхи передачі досвіду

Освіта	формальний	Просвіта
	неформальний	
	інформальний	

Спрямованість педагогічної освіти (її зміст) визначається об'єктом прикладання або категорією слухачів, до яких можуть бути віднесені, колеги-педагогіки, педагогічні працівники (психологи, соціальні педагоги, шкільні лікарі), батьки, представники місцевих громад, керівний склад дитячих громадських гуманістичних організацій, члени громадських організацій та ін.

Особливої уваги у зазначеному контексті заслуговує батьківська громада, оскільки сім'я є явищем соціальним (є «осередком суспільства», його соціальним інститутом) і педагогічним (відповідає за відтворення, виховання підростаючого покоління) водночас. За умови соціально-педагогічного характеру родини, розвиток особистості дитини ґрунтується на єдності, узгодженості, конструктивності освітньо-виховних впливів освітніх установ (організацій) та батьків, які разом несуть відповідальність за життя та здоров'я дитини; сприяють інтеріоризації дитиною норм та цінностей суспільства; вчать поєднувати свої інтереси з загальними; надають можливості для її самоствердження та самореалізації.

Така співпраця потребує певної професіоналізації/педагогізації батьківської громади у межах «педагогічної просвіти», оскільки виховання у сім'ї носить суто прикладний характер.

Цікаво, що педагогізація батьків у «Педагогічному словнику-лексиконі» (А. Василюк, М. Танась) тлумачиться як освітня діяльність, спрямована на постійне збагачення батьками педагогічних знань стосовно виховання дітей і молоді, а також різних аспектів функціонування сім'ї. Метою педагогізації автори визначають безпосередню та опосередковану допомогу батькам у формуванні їхньої педагогічної культури, а джерелами знань для батьків – науково-популярну літературу, спеціальні журнали, посібники, радіо та телепередачі. Педагогізація батьків, на думку авторів, є специфічною формою співпраці навчального закладу із сім'єю дитини [3, с. 140].

Але, як показує вивчення досвіду роботи закладів загальної освіти та позаосвітніх інституцій, практично на постійно діючій основі не існує (або існують локально) «формальних» шляхів, певної системи організації озброєння батьків (дорослих, що мають власний накопичений особистий (в тому числі й виховний), професійний досвід) формами та методами виховання власної дитини. Виховні впливи батьки здійснюють, як правило, стихійно, інтуїтивно, з опорою на присвоєний родинний досвід. За таких умов педагогічна просвіта з її «неформальним», опосередкованим впливом стає тим механізмом, що здатен запустити педагогічно орієнтовану програму виховання дитини не тільки в освітніх установах, але й у родині.

У зазначеному контексті педагогічна просвіта стає чинником формування педагогічної компетентності батьків та включає (передбачає) залучення дорослих до опанування психолого-педагогічними знаннями, ознайомлення їх з основними закономірностями й умовами психічного розвитку дитини і надання їм допомоги щодо організації виховання у родині з урахуванням вікових, індивідуально-психологічних особливостей кожної дитини.

Разом з тим, незважаючи на інтенсивність інтеграції зусиль педагогів і сім'ї щодо виховання дітей, як показує аналіз наукових джерел (А. Відченко, А. Говорун, Ю. Грицкова, І. Дубінець, Г. Кравченко, Т. Кочубей, О. Мальцева, П. Петренко, М. Стельмахович, В. Шинкаренко та ін.), проблема педагогічної просвіти батьків має наскрізний характер і ґрунтуються на історичному досвіді, що транслюється суспільством з давніх часів (Вавилон, Іудея, Індія, Давня Греція) [35, с. 5].

Узагальнюючи висновки Т. О. Довженко [9], І. М. Новик / К. О. Ткаченко [31], Ю. А. Паскевської / Д. В. Щербини [35, с. 5-10], Т. Г. Цуркан [57, с. 7-8] та ін. констатуємо, що проблема родинного виховання, взаємодії сім'ї та школи, просвітництва батьків пройшла у своєму розвитку ряд етапів, які подамо за ознакою *діахронії* (від грец. *dia* – через/крізь і *chromos* – час) – вертикального зрізу, що в

суспільних науках використовується у якості історичного підходу до вивчення ознак певного явища [47, с. 337]:

*I етап* – усвідомлення виховної функції батьків та розуміння важливості й необхідності спеціальної їх підготовки та навчання батьківства (Вавилон, Іудея, Індія, Давня Греція, II – I тис. до н.е.).

Свідченням важливості виховної функції сім'ї з часів її виникнення є записи у таких священних писаннях, як: «Закони Хаммурапі» (Вавилон, 1750 р. до н.е.), «Книга приповістей» (Іудея, цар Соломон, початок I-го тис. до н.е.), «Бхагавадгіта» (Індія, середина I-го тис. до н.е.), повчання святого Ієроніма (близько 340 – 30 вересня 420) та ін. Питання керівництва сімейним вихованням ставили у своїх працях й відомі філософи Давньої Греції та Риму (Аристотель, Демокрит, Квентіліан, Плутарх) [35, с. 6].

*Аналіз коментарів до названих текстів та життєвих траєкторій плеяди талановитих майстрів слова дозволив констатувати, що цілий ряд сформульованих ними положень заклав підґрунтя для створення «педагогіки для батьків», першим кроком закладання ідеї «педагогічного всеобучу» у наступні історичні періоди. Поява цих творів на основі прикладання практико орієнтованих зусиль філософської спільноти сприяла виробленню у майбутньому базових постулатів «батьківської педагогіки».*

*II етап* – закріплення основ батьківської педагогіки у площині світського світогляду (Київська Русь, Західна та Східна Європа, IX-XVI ст.).

Важливою подією цього періоду стало те, що значна частка рукописних творів – світських джерел (Ізборники Святослава, 1073, 1076 pp.; «Повчання дітям» Володимира Мономаха (1096 р.); «О воспитании чад», 1609; «Часослов», 1609; «Домострой» (XVI ст.), Златоуст, XV-XVII ст.) носила освітній характер та призначалася для домашнього читання [16].

Як зазначає Т. Г. Цуркан, *ці праці визначають початком педагогіки, зверненої до батьків, першим кроком реалізації ідеї «педагогічного всеобучу»* [57, с. 7-8].



*III етап* – концептуалізації ідеї «педагогічного всеобучу» крізь призму просвітництва, закладання основ «педагогіки, зверненої до батьків» (Західна та Східна Європа, XVII-XIX ст.).

Формулюючи базові постулати педагогіки, узагальнюючи педагогічні знання, значну увагу проблемі відповідального батьківства приділяє у цей час видатний чеський педагог Я. А. Коменський (1592-1670) у творі «Материнська школа» (1632) та одному із розділів «Великої дидактики» (1657). «Материнська школа» як перше в історії джерело з сімейного виховання – це справжня програма педагогічного всеобучу для батьків з відповідними методичними рекомендаціями, яка чітко визначає межі відповідальності сім'ї за навчання і виховання дітей [22, с. 201-242; 49, с. 288-295].

У XVII ст., як зазначають Ю. А. Паскевська та Д. В. Щербина, проблемі педагогічної просвіти батьків у своїх роботах приділяти увагу Є. Славинецький (поч. XVII-1675) – один із послідовників Я. А. Коменського («Громадянство звичаїв дитячих»), С. Полоцький (1629-1680) – видатний діяч східнослов'янської культури («Обітниця душевна», «Вечера душевна») [35, с. 6]. Понад сто шістдесят правил Є. Славинецького щодо поведінки батьків при навчанні дітей, важливість прикладу дорослих у вихованні, за С. Полоцьким, склали східноєвропейську скарбницю батьківської педагогіки того часу [13; 43].

У літературно-педагогічній пам'ятці початку XVIII ст. «Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов» (1717), підготовленій за наказом Петра I, на державному рівні поставили питання про вимоги до домашнього виховання та чіткість в обов'язковість їх виконання [59].

Незважаючи на широту досліджень у різних галузях знань, своєрідний педагогічний посібник «Перше вчення отроком» пише Ф. Прокопович (1681-1736), де доводить важливість раннього виховання дітей, зазначає, що основою освіти має бути виховання, розпочате в родині від дитячого віку, від якого «... наче від коріння і добро і зло у все життя тече». А у

«Правді волі монаршої» на перше місце автором ставиться турбота батьків про своїх дітей [30; 54]. У цілому цей напрям у роботах Ф. Прокоповича представлений цілим рядом практико-просвітницьких ідей, їх дієвості у шкільній справі.

Багатогранна педагогічна спадщина Я. А. Коменського та його послідовників мала великий вплив на розвиток проблеми сімейного виховання у XVII-XIX ст., коли набирали сили ідеї просвітництва.

Так, Дж. Локк (1632-1704), прибічник ідеї просвітництва, у другій частині роботи «Думки про виховання» дає рекомендації усім бажаючим щодо правильної організації виховання дитини в домашніх умовах, серед яких уникання всездозволеності або постійного приниження дитини, формування поваги до ровесників та батьків, дотримання здорового способу життя та ін. [26].

Підтримуючи просвітницькі ідеї, Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) у роботі «Еміль, або Про виховання» (1762) стверджував, що кожен наступний вихователю впливає на дитину менше попереднього, а батьки є «... найпершими з попередніх вихователів», а їх виховна першість закладена вже природою [10].

На засадах положень «елементарної освіти» дає ряд настанов батькам (скоріше матерям) швейцарський педагог Й. Г. Песталоцці (1746-1827). Вихідною тезою/підзаголовком твору «Як Гертруда вчила своїх дітей» (1801) стала: «Спроба дати матерям настанови про те, як самим навчати своїх дітей» [17]. Таке бачення співпраці школи і батьків й стало підґрунтям для її розгортання у формі педагогічної просвіти.

Ідею партнерства батьків і вихователів для результативного суспільного дошкільного виховання активно впроваджував у практику Ф. Фребель (1782-1852). Наполягаючи на необхідності підготовки матерів до виховної діяльності (просвіти батьків), німецький педагог проводив навчання для батьків в рамках дитячого садка, намагався досягти сприяння та повноцінної участі батьків у дитячому розвитку [56].

Значний внесок у розробку проблеми формування батьківської просвіти, формування педагогічної культури

батьків у другій половині XIX ст. належить К. Д. Ушинському (1823-1870). У роботі «Людина як предмет виховання» видатний педагог доводить важливість освіченості батьків та єдиних вимог до організації процесу виховання у сім'ї та школі [53; 52].

До кінця XIX ст. активну допомогу батькам у вихованні дітей стали надавати у педагогічних гуртках, де працювати не тільки педагоги, але й лікарі, гігієністи [35, с. 8].

*У цілому ж основною ознакою цього періоду стала контитуціоналізація проблеми батьківської просвіти, наповнення змісту загальних педагогічних знань цінними порадами щодо виховання малюків та дітей у родинах.*

**IV етап** – наукового обґрунтування проблеми взаємодії сім'ї і сучасної школи (загальносвітові тенденції, XX ст. – початок XXI ст.).

На початку XX ст. з'являються перші роботи, де проблема сімейного виховання набуває наукового обґрунтування. Чітко формулюють мету, завдання, зміст, методи співпраці сім'ї та школи П. Ф. Лесгафт («Сімейна виховання дитини та його значення»), П. Ф. Каптерев («Енциклопедія сімейного виховання і навчання»).

А у 20-х рр. XX ст. на тлі розбудови педагогіки колективного виховання організовано випуск науково-популярної літератури для батьків, друк плакатів з тематики сімейного виховання, демонструються тематичні діапозитиви, кінофільми та ін. До розв'язання проблеми сімейного виховання долучаються кращі вітчизняні педагогіки.

Так, виходить «Книга для батьків» А. С. Макаренка, де автор наголошує на необхідності цілеспрямованого сімейного виховання, його ретельного продумування і реалізації із застосуванням комплексу педагогічних методів, окреслює значення батьківського авторитету та доцільність взаємодії сім'ї та громадськості [27; 42, с. 256]. Автор наголошує, що цьому батьків мають навчати і навчити фахівці.

Кінець 30-х – початок 40-х рр. відзначився поживаленням інтересу батьків до педагогічних знань. У своїй переважній більшості перевага віддавалася відвідуванню лекції на теми

сімейного виховання, з інтересом читалася спеціальна та художня література. Разом з тим, поширення знань серед батьків продовжувало носити колективний характер, а це відзначалося недостатнім врахування індивідуальних особливостей кожної конкретної сім'ї і кожної конкретної дитини.

У другій половині ХХ ст. складається державна система педагогічної просвіти на засадах взаємодії суспільного та сімейного виховання, яка спирається у своїй роботі на поняття «педагогічний всеобуч», «педагогічна пропаганда», «педагогічна просвіта», «педагогічний лікнеп» та ін.

А вже у 70-80 рр. ХХ ст. педагогічна наука, за В.О. Сухомлинським, стає й «наукою для батьків». Видатний педагог наголошував на необхідності вчити батьків мистецтва виховання як найбагатороднішої, найлюдянішої, найвищої творчості, як виконання високого громадського обов'язку, родинну педагогіку, педагогічну культуру розглядав як дієву умову «... успішної дії інституту батьківства» [50].

Характерною ознакою цього часу в контексті педагогічної просвіти батьків стала робота народного університету педагогічних знань з факультетами сімейного виховання дітей дошкільного віку, сімейного виховання молодших школярів, сімейного виховання підлітків, сімейного виховання старшокласників. Батьки долучалися до оволодіння педагогічними знаннями і вміннями у «Клубах молодих сімей», «Школах молодих матерів», на спеціальних заняттях/семінарах при дитячих садках та школах. Але ця велика робота з часом втратила своє значення: батьки за своєї занятості на виробництві все більше свої обов'язки перекладали на освітні установи. У таких формах педагогічна просвіта припинила своє існування з розпадом СРСР [35, с. 10].

*Узагальнюючи, констатуємо: наукове обґрунтування цілого ряду характеристик педагогічної просвіти батьків цього періоду створила підґрунтя для її системної реалізації. Розпад системи варто пов'язувати не з вичерпуванням її проблем або відсутністю проблем актуальних. Зміна*

*політичного та економічного устрою в Україні визначила й необхідність оновлення змісту цього напрямку діяльності освітніх та позаосвітніх установ.*

**V eman** – оновлення змісту педагогічної просвіти батьків (Україна, початок ХХІ ст.).

Становлення незалежності України у межах модернізації системи вітчизняної освіти актуалізувало процеси розвитку системи багаторівневої педагогічної просвіти для батьків як комплексу заходів, спрямованих на організацію взаємодії школи та родини в сучасних умовах.

Так, уже у «Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ ст.»)» (листопад, 1993 р.) – одному з найперших програмних документів незалежної України у галузі освіти, домінуючим напрямом реформування освіти визначено організацію родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу й забезпечення педагогічного всеобучу батьків [6].

Заслуговує на увагу у контексті актуалізованої проблеми Державна цільова соціальна програма підтримки сім'ї до 2016 р., затверджена Кабінетом Міністрів України 15 травня 2013 р., де наголошується на підвищенні престижу сім'ї, рівня відповідальності батьків за виховання та розвиток дітей, їх життя та здоров'я, залучення громади до допомоги сім'ям з дітьми [7].

Значущість залучення батьків до партнерської взаємодії сім'ї та школи, необхідність і важливість взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання для створення єдиного виховного середовища кожній дитині актуалізовано у ряді вітчизняних (Закони України «Про освіту», «Про охорону дитинства»), Концепція «Нова українська школа», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року) та міжнародних (Конвенція ООН про права дитини, Європейська конвенція про здійснення прав дітей, «Гаазька Конвенція про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності») нормативних документах, що приймаються у останні десятиріччя.

Проблема батьківського просвітництва стала предметом дослідження цілого ряду науковців. Серед багатоаспектних напрямів осмислення актуалізованої проблеми на сучасному етапі особлива увага приділяється розробці її теоретичних положень: формування педагогічної культури батьків у системі просвітницької роботи (Є. Аркін, О. Арсенєв, К. Асатурова, О. Бондаревська, І. Гребенников, Л. Григорян, Л. Левшин, А. Пінт та ін.); аналіз завдань, змісту, форм сімейного виховання, особливостей соціально-педагогічної роботи з сім'єю (Т. Алексеєнко, В. Безлюдна, М. Вовчик-Блакитна, Т. Довженко, Л. Канішевська, В. Котирло, В. Оржеховська, І. Трубавіна, Т. Федорченко, В. Федяєва, В. Шинкаренко, В. Шпак, Л. Штефан та ін.), взаємодія сім'ї та школи як дієвий чинник виховання дитини (К. Десятник, О. Докукіна, Т. Кравченко, І. Шостак).

*У цілому, сучасний етап розвитку проблеми педагогічної просвіти батьків характеризується появою нової філософії взаємодії сім'ї та школи, в основу якої покладено ідею про відповідальність батьків за виховання дітей та допоміжну роль всіх інших соціальних інститутів, покликаних підтримати, спрямувати, доповнити родинне виховання.*

Особливе місце у зазначеному контексті займає виділення науковцями загальної характеристики педагогічної просвіти батьків крізь призму понятійного простору. Так, ряд характеристик поняття «педагогічна просвіта батьків» через ключові та означальні маркери подано у табл. 6.1.2. Зауважимо, що у таблицю вміщено лише ті означення поняття «педагогічна просвіта батьків», які у перспективі визначають вектор реалізації наукового пошуку.

З огляду на завдання наукового пошуку, **педагогічну просвіту батьків** будемо розглядати як **неформальну освітньо-профілактичну форму співпраці** освітнього закладу із сім'єю дитини, **спрямовану** на налагодження педагогічними працівниками взаємодії, підтримки та впливу на батьків.

З-поміж актуальних питань, які активно досліджуються науковцями у напрямі педагогічної просвіти можна назвати такі: особливості виховання дитини у різні вікові періоди її

розвитку, психологічний розвиток дитини, виховання дитини здоровою, забезпечення безпеки дитини, шляхи уникнення комп'ютерної залежності, покращення пам'яті, подолання бар'єру у взаєминах між дітьми і батьками, попередження суїцидальної поведінки, загальні підходи та методи покарання дитини, залучення дитини до роботи в гуртках і секціях, адаптація дитини в суспільстві, формування гендерної культури дітей, статеве виховання дитини, відмінність між дитячими капризами і проблемами, дитячі страхи, взаємини з гіперактивними дітьми, правильне визначення дитини щодо майбутньої професії, виховання толерантного ставлення до інших людей, мотивація до суспільно-корисної діяльності та навчання тощо.

Таблиця 6.1.2

**Категоріальний аналіз поняття  
«педагогічна просвіта батьків»**

	<i>Маркер «Ключові слова»</i>	<i>Маркер «Означальні слова»</i>
<i>Педагогічна просвіта це</i>	спосіб взаємодії, підтримки та впливу на батьків	що спрямовується на створення необхідних умов для максимальної реалізації можливостей розвитку дитини (Тихенко Л., Сидоренко Н. [51, с. 75-81])
	форма роботи	що спрямована на підвищення їх педагогічної культури, розвитку в них позитивного сприймання своїх дітей, себе самих, навколишнього світу; розвиток педагогічних умінь попереджати причини виникнення у сім'ї конфліктів, спілкуватися на засадах емпатії (Гурець М., Скрипа А. [32, с. 4])
	взаємозалежна діяльність сім'ї та школи	спрямована на налагодження партнерських відносин з метою навчання та виховання особистості дитини (Цуркан Т. [57, с. 9])

	коло знань	необхідних для нормального функціонування сім'ї (педагогічних, психологічних, економічних, медичних, правових, соціологічних, знань основ етики, культури, основ діяльності громад та церковних конфесій у регіоні) (Довженко Т. [9])
	відносини у системі «педагог-батьки»	що проектується на основі взаємодії узгодженості поглядів і поведінки, зокрема, ґрунтуючись на таких принципах партнерства як: взаємоповага, взаємодовіра, взаєморозуміння, співпраця, усвідомлення своєї ролі та відповідальності в спільній взаємодії (Новик І., Ткаченко [31, с. 417])
	специфічна форма співпраці	навчального закладу із сім'єю, спрямована на безпосередню та опосередковану допомогу батькам у формуванні їхньої педагогічної культури (Новик І., Ткаченко К. [31, с. 418.]

Водночас, вивчення публікацій із зазначеної проблеми дає змогу зробити висновок про відсутність ґрунтованих досліджень щодо змісту, основних напрямів роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами – таких дітей, що потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади (Закон України «Про освіту» (зі змінами 2017 р. щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг). Як зазначалось вище, діти з особливими освітніми потребами – це поняття, яке охоплює декілька категорій учнів, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, серед яких: діти з інвалідністю, діти з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, обдаровані діти.



У зазначеному контексті, незалежно від характеру освітніх потреб, родина має бути активно включена у розв'язання нагальних завдань у житті своєї дитини, а школа – спонукати батьків до формування власної концепції взаємодії з дитинною шляхом спеціально організованого інформування, тобто просвітницької роботи.

Однак, як показав попередній комплексний аналіз актуалізованої проблеми, необхідність та бажанням батьків здійснювати допомогу в становленні та розвитку дітей з особливими освітніми потребами не відповідає рівню наявних необхідних знань, умінь та навичок, що забезпечували б реалізацію поставленого завдання.

Зазначене вище визначило необхідність спеціальної організації (розробки та впровадження) у закладах середньої освіти педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Розглядаючи *педагогічну просвіту батьків дітей з особливими освітніми потребами* як неформальну освітньо-профілактичну форму співпраці освітнього закладу із сім'єю дитини, *спрямовану* на налагодження педагогічними працівниками взаємодії, підтримки та впливу на батьків для узгодження необхідних умов покращення добробуту дитини, максимальної реалізації можливостей її розвитку, подамо ряд практико орієнтованих рекомендацій загального характеру у контексті розв'язання поставленого наукового завдання.

## **6.2. Загальна концепція організації педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами в закладах середньої освіти**

Швидке реагування на запити часу вимагає від освітніх інституцій пошуку нових підходів щодо організації навчальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Увага приділяється здійсненню навчального процесу відповідно до потреб дитини з орієнтацією на відновлення та підтримку її психічних та фізичних сил, підвищення її освітнього та духовного рівня, здійсненні тих (або лише тих) занять, що

відповідають потребам та бажанням людини і приносять їй задоволення у процесі самої діяльності. Соціалізація та адаптація дітей з особливими освітніми потребами спрямовуються у кожному конкретному випадку на розв'язання завдань, що мають індивідуальний характер: поглиблення знань, розвиток інтересів, запитів та нахилів, духовного зростання, вдосконалення фізичних якостей та ін. Як зазначено у Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки, головною ланкою у вихованні дитини має стати сучасна сім'я. Відповідно, основними помічниками у розв'язанні так поставлених завдань мають стати батьки дітей відповідної категорії.

В умовах модернізації системи освіти предметом вивчення науковців у зазначеному напрямі стали: шляхи удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи з батьками, їх теоретичне обґрунтування та впровадження у практику діяльності закладів освіти (Н. Бугаєць, І. Васильченко, Т. Гущина, О. Зверєва, О. Кононенко, О. Савченко, Л. Сухарева, Т. Шанскова та ін.); організаційно-методичні питання здійснення педагогічної просвіти та стимулювання самоосвіти батьків (Т. Волікова, С. Воронова, М. Демидов, О. Добош, І. Дубинець, С. Івасишина, Р. Капралова, А. Кондратюк, Л. Ломізе, Д. Романовська, О. Тихонов, О. Хромова та ін.) та ін.

Разом з тим, пілотажне опитування батьків дітей з особливими потребами показало, що вони називають ряд питань, вирішення яких для батька чи матері є проблемним, чим підтверджують потребу поетапної, системної, планової інформаційно-просвітницької роботи з батьками. Особливої уваги у контексті актуалізованої проблеми потребує категорія *батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я*.

У сучасній світовій освітній політиці, що підтверджує аналіз науково-педагогічних джерел і міжнародних нормативно-правових документів, використовується ряд підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я, серед яких: мейнстрімінг (*mainstreaming*), інтеграція (*integration*), інклюзія (*inclusion*).

Посилаючись на дослідження А. Колупаєвої, будемо зазначені терміни використовувати у такому значенні:

1. *Мейнстрімінг (mainstreaming (англ.)* – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо.

2. *Інтеграція (integration (англ.)* – цілий) *освітня* визначається як надання можливості учням з порушенням психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи. За таких умов ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги. Як колективна форма освітньої інтеграції можуть функціонувати спеціальні класи (групи), в яких діти з особливостями психофізичного розвитку здобувають освітній рівень спеціальної школи-інтернату відповідно типу або загальноосвітнього закладу.

3. *Інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.)* – включення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [21].

Поділяючи думку А. Колупаєвої, А. Конопльової /Т. Лещинської, зазначаємо, що «інклюзія» («включення») на відміну від інтеграції характеризується більш глибокими процесами, що відбуваються у суспільстві [21, с. 24; 25, с. 72-78].

Так, ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «... процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та

навчальному процесі» [18], тобто це такий спосіб отримання освіти, коли учні з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, – і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню.

Виходячи із зазначеного вище, інклюзію будемо розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, але й, в широкому сенсі, як процес/процедуру *створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні*.

Розглянемо *загальні підходи до організації педагогічної просвіти батьків дітей з особливими освітніми потребами*.

Ефективність організації будь-якого процесу визначається розумінням змістового наповнення самого терміну «організація». Як відомо, поняття «організація» (англ. *organization*) походить від давньогрецького слова «*органон*», яке позначає знаряддя або інструмент, та з'явилося завдяки потребам людини у кооперації зусиль для досягнення своїх особистих цілей у зв'язку з цілим рядом фізичних, біологічних, психологічних і соціальних обмежень. Його похідними є й поняття «*орган*», а пізніше й «*організм*» та «*організація*» [37].

Нині поняття «організація» широко вживається у цілому ряді наук (філософії, математиці, економіці, соціології та ін.) та в практичній діяльності. Найчастіше воно означає: внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємозалежних елементів цілого (системи); сукупність процесів або дій, що забезпечують досягнення цілей системи; об'єднання людей, спільна діяльність яких спрямована на реалізацію встановлених програм на основі певних правил і процедур.

Багатозначність поняття «організація», обумовлена міждисциплінарним статусом, дозволяє виділити щонайменше три його базові характеристики: організація як система; організація як стан; організація як процес.

Таким чином, це поняття може означати об'єкт, властивості об'єкта та діяльність (процес) і вживається для

позначення різних семантичних категорій: соціальної організації або інституту (статика), процесу управління як впорядковуючої та свідомо координуючої діяльності (динаміка) [37].

Концептуальною основою організації педагогічної просвіти батьків визначаємо її *процесуальний (діяльнісний) характер*. Функціональним призначенням організації в цьому значенні є створення нових і удосконалення створених і функціонуючих систем будь-якого виду. *У нашому випадку організувати – значить створити нову систему педагогічної просвіти або поліпшити стан уже існуючої в процесі її функціонування відповідно до мінливих внутрішніх і зовнішніх умов.*

Цікавим у побудові концепції педагогічної просвіти батьків є тлумачення поняття «організація», що подається Т. Невською, яка вбачає його у встановленні нових зв'язків між компонентами, які підносять її у сукупності до рангу системи; в більш вузькому розумінні, організація є встановленням нових зв'язків між елементами (предметами реального світу), вже пов'язаними в певній системі, з метою збільшення продуктивності діяльності цієї системи [29, с. 6-7]. Автор наголошує на попередньому існуванні систем (історично педагогічна просвіта батьків склалася з давніх часів) та можливості удосконалення систем за умови певного втручання (удосконалення педагогічної просвіти відповідно сучасним викликам суспільства).

Л. В. Жарова, досліджуючи поняття «організація», дійшла висновку, що це особливий вид людської діяльності, спрямований на створення впорядкованості того чи іншого об'єкта або системи, на формування певних відносин [15, с. 79].

Підкреслюючи процесуальний характер досліджуваного поняття, дослідниця виділяє найбільш типові риси організації в системах соціального типу:

- визначений порядок і взаємозв'язок елементів системи, її структури;

- спрямованість взаємозв'язку і взаємодії елементів системи на виконання заданої функції чи поставленого завдання;

- визначення часу, в межах якого здійснюються дії;

- обставини, місце функціонування системи чи її елементів;

- вибір і використання засобів, які забезпечують виконання поставленого завдання [15, с. 82].

В основу більш детального розгляду *процесуальних характеристик педагогічної просвіти* батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я, її компонентного складу як форми суспільної діяльності покладемо *теорію менеджменту*.

Застосування заходів організації як засобу удосконалення системи (педагогічної просвіти батьків) припускає наявність загальних організаційних основ. Такими є об'єктивні закони організації.

У теорії менеджменту «організацію» (у розумінні процесу) розглядають як один із видів праці, що надає їй конкретності, обумовлюється відповідним об'єктом та спрямована на виробництво/працю та управління відповідним видом діяльності [37]. За таких умов власне *реалізація просвіти батьків* виступатиме у якості *певного виробничого процесу, управління* яким має здійснювати *спеціально уповноважена особа* – у нашому випадку, представник освітньої установи, вчитель.

Організація процесу управління – це всебічне його упорядкування, що визначає чіткість, послідовність і припустимі межі його здійснення [37]. Інакше кажучи, це доцільна побудова процесу управління в часі й у просторі (управління педагогічною просвітою) відповідно до потреб узгодження спільної праці в соціально-економічній системі (взаємодія освітнього закладу і сім'ї) з задачами підвищення ефективності управління власне виробництвом (підвищення ефективності сімейного виховання).

Організація процесу управління, як і всяка організація взагалі, припускає розподіл і закріплення робіт по етапах,

регламентування і нормування їхньої послідовності і термінів, установлення міри дисциплінарних стягнень, введення обов'язкових вимог здійснення процесу управління. У зазначеному контексті організація процесу управління припускає встановлення:

- необхідної послідовності виконання різних його циклів, етапів, стадій і операцій, а також можливої і необхідної у певних умовах паралельності виконання різних робіт;
- тимчасових меж виконання робіт визначеного виду і їхнє групування за факторами інтенсифікації управління;
- чіткого порядку надходження необхідної і достатньої інформації для нормального і своєчасного здійснення кожного з етапів процесу управління і всіх його операцій;
- порядку участі різних ланок системи управління в етапах процесу управління;
- процедур процесу управління як обов'язкових операцій для визначеного виду робіт (операцій узгодження, обговорення, візування, затвердження, інформування й ін.) [37].

Такий розподіл/структуризація педагогічної просвіти батьків у закладах середньої освіти представлена буде відповідною *програмою*.

Ключовою позицією менеджменту для організації педагогічної просвіти батьків є її розгляд як соціального утворення з визначеними межами, яке свідомо координується і функціонує на відносно простій основі для досягнення *мети* [37].

Маркер *«яке свідомо координується»* окреслює управлінську складову педагогічної просвіти, маркер *«соціальне утворення»* – наявність людей чи груп осіб, які *взаємодіють між собою*. Саме ця характеристика складає теоретичне підґрунтя для розв'язання сучасних завдань реалізації педагогічної просвіти батьків – взаємодії соціального (батьки) і педагогічного (освітні установи) контексту у житті дитини. Маркер *«для досягнення мети»* визначає необхідність її формулювання для реалізації програми. Розглянемо інтерпретацію кожного маркера у площині педагогічної просвіти батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Так, організаційні процеси у зазначеному контексті містять у собі соціальну сутність, а *взаємодія членів груп* набуває збалансованого характеру та припускає необхідність у координації. Структура організації визначає, яким чином повинні бути розподілені задачі, хто доповідає і кому, які формальні координуючі механізми і моделі взаємодії. Для неї характерна комплексність, формалізація і визначене співвідношення централізації і децентралізації.

«Організація як процес» закріплюється в практичній площині «організацією – соціальним інститутом» або групою людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення загальної цілі чи цілей та відповідає ряду вимог:

- наявність принаймні двох людей, які вважають себе частиною цієї групи;
- наявність хоча б однієї спільної мети;
- наявність членів групи, які свідомо працюють разом, щоб досягти значимої для всіх мети.

Тобто будь-яка взаємодія в організації як соціальному інституті складається з елементів взаємодії (вчитель/керівник/освітній працівник, окремі виконавці, слухачі/батьки), їх ролей і відносин, визначених ієрархією, поліархією, писаними і неписаними правилами (кодексами) поведінки. Ці ролі, відносини й кодекси можуть мати офіційні та неофіційні аспекти або офіційну і неофіційну структури.

Важливим для реалізації взаємодії у ході педагогічної просвіти батьків є свідоме розуміння тлумачення «організації як системи» – цілісної сукупності взаємодіючих елементів, яка має властивості, відмінні від властивостей окремих елементів [37]. У зазначеному контексті педагогічна просвіта як цілісна сукупність певних елементів (батьки та цілеспрямовані впливи на них у межах системи) об'єднує елементи з відмінними від загальної стратегії системи властивостями (кожна родина – особливий соціальний осередок із своїми традиціями, світосприйняттям, світобаченням). Усвідомлення зазначеної позиції дозволяє вибудувати оптимальну диференційовану систему взаємодії із батьками у ході просвітницької діяльності з урахуванням таких ознак:



• *цілісність* – передбачається, що система являє собою сукупність конкретних елементів із притаманними тільки їм властивостями і характером взаємозв'язків. За цією ознакою система виділяється з нескінченного різноманіття об'єктів матеріального світу.

• *подільність* – передбачається, що система допускає розподіл її на підсистеми й елементи, що, у свою чергу, мають системні властивості. Сама ж досліджувана система входить у більш широку сукупність елементів, тобто в систему більш високого рівня.

Такий підхід до реалізації взаємодії вчителів та батьків дозволяє сформулювати певні переваги, що мають організованих групи: *не зважаючи на те, що організація має відносно визначені межі, що можуть змінюватися, людина, входячи до її складу, швидше досягає власних цілей, ніж індивідуально. Тому для досягнення своїх цілей вона й створює (або бере участь) інтегровані, кооперативні системи поведінки. В свою чергу, члени організації, на яких покладаються визначені обов'язки, вносять свій внесок у досягнення встановлених цілей.*

За таких умов *метою навчального закладу*, що впроваджує програму має бути здійснення такої політики, при якій батьки відчують свою визначальну роль у справах учнівського та педагогічного колективів. Адже сім'я – це найважливіший соціальний замовник освіти. Головними принципами спільної роботи школи і родини мають бути наступні: пріоритетності сімейного виховання, демократизму, гуманізації взаємин педагогів і батьків, ретроспективності.

Так, *метою програми* визначено формування нової філософії батьківської громади щодо можливостей соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Зміст такої програми орієнтований на розв'язання *комплексу завдань*, серед яких:

- формування в батьків потреби у психолого-педагогічних знаннях, використанні їх з метою сприяння оптимальному розвитку дитини та в особистому житті;

- підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків, що мають дітей з обмеженими можливостями здоров'я;

- надання та розширення психологічних знань, умінь та навичок щодо організації оптимальної взаємодії з дітьми з метою якнайкращої реалізації можливостей їх розвитку з урахуванням стану здоров'я;

- сприяння оптимізації розуміння батьками проявів;

- створенню оптимальних умов для розвитку здібностей дітей;

- зменшення ризиків виникнення відхилень у фізичному та психічному розвитку та поведінці дітей за умови інклюзивного навчання.

Впровадження програми передбачає роботу у двох напрямках:

- педагогічна просвіта батьків у освітній (інформаційній) та профілактичній площинах з використанням сучасних форм і методів роботи;

- активне залучення до виховної роботи з дітьми в рамках класу, школи.

У своїй практичній діяльності, за теорією менеджменту, відповідній особі надаються повноваження у процесі управління щодо використання *організаційних форм, методів та засобів* [37]. А їх оптимальне використання, як зазначає Б. Перевалов, забезпечує координацію і узгодження всіх сил організації певного процесу [36, с. 36]. Розгляд організаційного інструментарію (форм, методів, засобів) потребує окремого розгляду.

Узагальнюючи, важливо підкреслити, що організаційні процеси, їх структура проєктуються та моделюються заздалегідь з урахуванням встановлених цілей. У проєктуванні організації використовується уявлення про неї як про організм, що діє раціонально і цілеспрямовано, що має апріорі встановлену мету й удосконалює методи досягнення мети. Проєктування в сучасних умовах викликане до життя складністю управління організаціями, необхідністю застосування науково обґрунтованих методів для виконання функцій управління і спеціалізацією управлінської праці. Цей підхід якісно відрізняється від широко розповсюджених методів підвищення ефективності організацій – таких як

традиційне розчленовування й об'єднання на науковій основі сфер відповідальності керівників, їхня заміна, поліпшення тих чи інших організаційних процедур.

Кожна організація має своє призначення – *місію*, в ім'я якої її суб'єкти поєднуються і здійснюють свою діяльність. Здійснюючи свою місію (призначення), організація домагається досягнення визначених цілей. В педагогіці місія реалізації певного процесу визначається спрямованістю на результат, що узгоджується з поставленою метою.

Місія прогнозованої програми педагогічної просвіти батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я визначається Концепцією розвитку інклюзивної освіти (2010 р.) [38] та орієнтована на досягнення ряду ключових положень:

- формування нової філософії суспільства у ставленні до дітей з особливими освітніми потребами (в тому числі, з обмеженими можливостями здоров'я);

- створення умов для реалізації державної політики в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами та їх батькам у сфері освіти;

- удосконалення системи надання освітніх послуг дітям з обмеженими можливостями у здоров'ї шляхом упровадження інклюзивного навчання;

- створення освітньо-розвивального середовища для дітей з обмеженими можливостями у здоров'ї шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу;

- розвиток мережі закладів загальної освіти, які впроваджують принципи інклюзивної освіти;

- удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;

- підвищення статусу інституту сім'ї, престижу толерантних сімейних відносин; надання підтримки та залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності.

### Список використаних джерел

1. Арш Г. Л., Бондарчук В. С., Гольман Л. И. и др. Новая история стран Европы и Америки. Первый период: учеб. для студентов вузов, обучающихся по спец. «История» / под ред. А. В. Адо. М.: Высш. шк. 1986. 623 с.: карты.
2. Булатов М. Просвіта/освіта. *Філософський енциклопедичний словник* / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. К.: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис. 2002. 742 с.
3. Василюк А. В., Танась М. Педагогічний словник-лексикон (українсько-англо-польський). 2-ге вид., уточ. й доповн. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М. 2013. 224 с.
4. Вольтер Ф. *Философские сочинения*. М.: Наука. 1988. 751 с.
5. Гердер И. Г. *Идеи к философии истории человечества*. М.: Наука, 1977. 703 с.
6. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): затв. КМ України від 03. 11. 1993 р. №896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 29.03.2020).
7. Державна цільова соціальна програма підтримки сім'ї до 2016 року: затв. КМ України від 15. 05. 2013 р. №341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/341-2013-%D0%BF> (дата звернення: 29.03.2020).
8. Довженко Т. О. Організація педагогічної просвіти батьків молодших школярів у сучасних умовах. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. № 42. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/122> (дата звернення: 30.03.2020).
9. Довженко Т. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків (1918-1998 рр.): монографія. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2014. 389 с.
10. Еміль, або Про виховання. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BC%D1%96%D0%BB%D1%8C,%D0%B0%D0%B1%D0%BE\\_%D0%9F%D1%80](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BC%D1%96%D0%BB%D1%8C,%D0%B0%D0%B1%D0%BE_%D0%9F%D1%80)

%D0%BE\_%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F (дата звернення: 23.02.2020).

11. Епоха Просвітництва: духовна культура. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/culture/12126/> (дата звернення: 09.02.2020).

12. Євінтов В. І. Табула раса. *Юридична енциклопедія*: у 6 т. / ред. кол. Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) [та ін.]. К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. Т. 6. Т – Я. 768 с.

13. Єпіфаній (Славинецький). URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%84%D0%BF%D1%96%D1%84%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B9\\_\(%D0%A1%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%84%D0%BF%D1%96%D1%84%D0%B0%D0%BD%D1%96%D0%B9_(%D0%A1%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9)) (дата звернення: 18.03.2020).

14. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / головн. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

15. Жарова Л. В. Теоретические основы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся. *Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся*. Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена. 1984. С. 82–83.

16. Златоуст (древнерусский сборник). URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%83%D1%81%D1%82\\_\(%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9\\_%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BB%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%83%D1%81%D1%82_(%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA)) (дата звернення: 27.03.2020).

17. Иоганн Генрих Песталоцци. Как Гертруда учит своїх детей. URL: <http://31.detirkutsk.ru/upload/31/%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B0/%D0%BA%D0%BD%D0%B8%D0%B3%D0%B0%20%D0%BF%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BB%D0%BE%D1%86%D1%86%D0%B8.pdf> (дата звернення: 15.03.2020).

18. Інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 24.03.2020).

19. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение?: у 6 тт. М. 1966. Т. 6.

20. Кісарчук З. Г. Теоретико-методологічні проблеми діяльності практикуючого психолога. *Практична психологія: теорія, методи, технології*. К.: Ніка-Центр, 1997. С. 18–27.

21. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга». 2009. 272 с.: іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).

22. Коменьский Я. А. Материнська школа или О заботливом воспитании юнашества в первые шесть лет: в 2 т. / под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика. 1982. Т. 1. С. 201–242.

23. Коцюба В. И. «...Движение философии в мире христианском»: исследования духовно-академической философии первой половины XIX в. в духовно-академической среде. Альманах Пространство и Время: электр. науч. издание. 2016. Т. 13. Вып. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvizhenie-filosofii-v-mire-hristianskom-issledovaniya-duhovno-akademicheskoy-filosofii-pervouy-poloviny-xix-v-v-duhovno-akademicheskoy/viewer> (дата звернення: 26.03.2020).

24. Кривуля О. М. Філософія: навч. посіб. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2010. 592 с. URL: <http://maxima-library.org/knigi/knigi/b/320815?format=read> (дата звернення: 28.03.2020).

25. Лещинская Т. Л., Коноплева А. В. Научно-теоретические основы трансформации образования лиц с особенностями психофизического развития в республике Беларусь. *Интегративные тенденции современного специального образования*. Мн.: Полиграф сервис. 2003.

26. Локк Дж. «Думки про виховання». URL: <https://lektsii.com/1-34953.html> (дата звернення: 23.03.2020).

27. Макаренко А. С. Книга для батьків. К.: Рад. школа, 1972. 335 с.

28. Мееровский Б. В. Джон Толанд. М.: Мысль, Редакции московской литературы. 1979. 190 с. (Серия «Мыслители прошлого»).

29. Невская Т. В. Организаторская деятельность учащихся в процессе обучения: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Ленингр. гос. ун-т. Л., 1977. 24 с.

30. Нічик В. М. Суспільно-політичні погляди Ф. Прокоповича. URL: <http://litopys.org.ua/procor/proc105.htm> (дата звернення: 18.03.2020).

31. Новик І. М., Ткаченко К. О. Педагогічне просвітництво батьків. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). С. 417–420. (Серія «Педагогічні науки»). URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/12/98.pdf> (дата звернення: 18.03.2020).

32. Організація просвітницької роботи з батьками дошкільників / за ред. Гурець М. М., Скрипа А. В. / Відділ освіти Глухівської міської ради. Глухів. 2015. 62 с.

33. Освіта. URL: <https://ua-etymology.livejournal.com/8839.html> (дата звернення: 07.04.2020).

34. Оржиховська В. М., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: навч. практико зорієнтований посіб. Харків: Точка. 2007. 192 с.

35. Паскевська Ю. А., Щербина Д. В. Педагогічні засади організації просвіти батьків у загальноосвітніх, позашкільних закладах: метод. рекомендації. К.: ПООД імені Івана Зязюна НАПН України. 2019. 105 с.

36. Перевалов Б. Ф. Воинский коллектив: Динамика отношений. М.: Воен. изд-во. 1991. 111 с.

37. Поняття організації. Основи менеджменту. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-5412.html> (дата звернення: 23.04.2020).

38. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання : Постанова МОН України від 01. 10. 2010. № 912. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 27.04.2020).

39. Прокопович Ф. Первое учение отроком. СПб., 1723.

40. Просвіта. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%>

81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0\_(%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F) (дата звернення: 08.04.2020).

41. Просвітництво як культурно-історична епоха, його провідні концепції. Літературні напрями доби Просвітництва, їх представники. URL: <https://leksii.org/6-64425.html> (дата звернення: 03.03.2020).

42. Рацул А. Проблема сімейного виховання в педагогічній концепції А. С. Макаренка. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 12. С. 255–261. (Серія: Педагогічні науки).

43. Симеон Полоцький. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%BD\\_%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BE%D0%BD_%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9) (дата звернення: 18.03.2020).

44. Словарь української мови / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко: у 4 тт. К.: Вид-во Академії наук Української РСР. 1958. Т. 3.

45. Словник української мови: у 11 томах. Т. 5. 1974.

46. Словник української мови: у 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства / за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка. 1970-1980. Т. 7.

47. Современный философский словарь / под общ. ред. д.ф.н., проф. В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академ. Проект. 2004. 894 с.

48. Стендова інформація для психологічної просвіти в дитсадку. URL: <https://www.pedrada.com.ua/news/1726-stendova-nformatsya-dlya-psihologchno-prosvti-v-ditsadku> (дата звернення: 08.04.2020).

49. Стинська В. «Материнська школа» Яна Амоса Коменського та її значення для становлення соціально-педагогічної підтримки материнства і дитинства в Україні: зб. наук. праць Уманського державного університету імені Павла Тичини. Умань, 2012. Ч. 3. С. 288–295.

50. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Рад. школа, 1978. 263 с.



51. Тихенко Л., Сидоренко Н. Просвітницька діяльність у системі роботи з батьками обдарованих вихованців. *Навчання та виховання обдарованої дитини: теорія і практика*: зб. наук. праць / за ред. І. С. Волощук. Київ: Інститут обдарованої дитини. 2014. Вип. 12. С. 75–81.

52. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання. К: Рад. шк. 1974. 149 с.

53. Ушинский К. Д. Собр. соч.: в 11 т. / под ред. А. М. Еголина. М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1948. Т. 8. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Том 1. 1950. 776 с.

54. Феофан Прокопович (в миру Елеазар, Елисей). URL: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/prokorporovich/> (дата звернення: 05.03.2020).

55. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих пед. закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія». 2000. 544 с.

56. Фрідріх Вільгельм Август Фребель. URL: <http://www.kspu.edu/InternationalActivities/Germany/Froebel.aspx> (дата звернення: 01.03.2020).

57. Цуркан Т. Г. Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї та школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Умань, 2018. 22 с.

58. Чєпа М.-Л. А. Психологічна експертиза освіти. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірка наук. праць / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2010. Т. XII. Ч. 5.

59. Юности честное зерцало. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AE%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8\\_%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B5\\_%D0%B7%D0%B5%D1%80%D1%86%D0%B0%D0%BB%D0%BE](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AE%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B8_%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%B7%D0%B5%D1%80%D1%86%D0%B0%D0%BB%D0%BE) (дата звернення: 03.03.2020).

## **РОЗДІЛ 7. ФОРМУВАННЯ ДОБРОЧИННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

*Олена Човган*

*У розділі досліджено явище добродчинної діяльності як вагомий характеристики соціальної роботи та відображення добродчинної діяльності в індивідуально-особистісних характеристиках соціального працівника. Теоретично обгрунтовано, що добродчинна діяльність як соціально-психологічне явище, має складний характер. Соціальна робота має спільну з добродчинною діяльністю позицію щодо визначеності цінностей альтруїстичної допомоги нужденним. Альтруїстична установка є спільним центральним мотиваційно-ціннісним утворенням для явища добродчинної діяльності та соціальної роботи. Гуманістичні цінності, альтруїстична допомога визначально закріплені в ідеї добродчинності, є базисними для соціальної роботи. Окреслено методичні засади формування добродчинної діяльності у майбутніх соціальних працівників.*

### **7.1. Теоретичні засади добродчинності в структурі професійної діяльності соціального працівника**

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано вивчення проблеми добродчинності як елементу суспільного життя (соціальної роботи), свідчить, що наукове вивчення явища добродчинності визначається, насамперед, певними труднощами дискурсивного характеру. Можна констатувати ситуацію вживання у вітчизняних україномовних джерелах великої кількості близьких по сутності термінів з тематики добродчинності, що окреслює певні змістовні утруднення. Їх вирішення є необхідним, оскільки, за визначенням фахівців, в умовах соціальної роботи добродчинність розглядається як важлива складова та елемент впливу на ефективність фахової діяльності соціального працівника [2].

Аналізуючи проблему понятійного визначення та наукового застосування дефініції «добродчинність», необхідно

відзначити наступне: в масиві україномовної наукової літератури за даною тематикою більш частим є використання синонімічної до терміну «добročинність» його тотожної форми «благодійність» [2].

Застосування дефініції «добročинність» в українській мові є мовностилістичною домінантою по відношенню до дефініцій «благодійність/благодійництво». Дане положення, на нашу думку, й визначає можливості застосування дефініції «добročинність» в якості базового поняття науково-психологічної терміносистеми нашого наукового пошуку. При цьому в якості вторинної синонімічної форми, термін «благодійність», незважаючи на деяке його семантично-змістовне звуження, практично тотожно буде відповідати первинній змістовності поняття добročинності.

Вважаємо, що в основу можливості такого використання тотожностей для дефініції «добročинність» може бути покладена позиція щодо єдиної ментальної основи для усіх термінів даного синонімічного ряду – добровільної, безкорисливої пожертви (допомоги) на користь іншої людини на основі гуманістичного принципу творення добра як засадничої цінності суспільства. Зауважимо, що дана ментальна єдність терміносистеми «добročинність» є важливою з огляду на психологічну тематику нашого дослідження.

Така позиція може бути підкріплена даними теоретико-концептуального аналізу поняття «благодійність» про те, що визначається характерологічна психологічна близькість понять «благодійність» і «пожертвування» як синонімів. Дану синонімічність визначає те, що ідеали милосердя, жертвовності, співчуття до нужденного тощо завжди були головною духовно-морально-етичною основою благодійності, в основі якої лежать релігійні основи християнства [6, с. 107].

Універсальність добročинності як соціального феномену визначається притаманними їй аспектами суспільного життя, що існують незалежно від конкретно-історичних умов суспільства, а також незалежно від форм організації самого явища. На цій базі ми також поділяємо позицію О. Єсіної щодо

того, що універсальний характер феномену доброчинності полягає в тому, що в умовах соціального простору та часу завжди є місце для опредметненого вияву даного явища в суспільстві [5, с. 115]. У координатах соціального простору та часу змінюються лише форми його прояву в конкретних соціокультурних умовах.

У межах соціального простору суспільства доброчинна діяльність виступає як діяльнісна активність його певної частини з метою соціально справедливого вирішення актуальних суспільних проблем на принципах безкорисливості допомоги. У соціальному вимірі відповідними частинами суспільства, на базі яких діяльнісно реалізуються різні форми доброчинності, в т.ч. у соціальній роботі, виступають: державні соціальні інституції, що проводять фахову роботу як складову соціальної політики держави, державні та недержавні організації різних сфер діяльності, добродійні (благодійні) організації, приватні особи.

Феномен доброчинної діяльності виступає як складна різнорівнева характеристика суспільства та системи взаємин у ньому з ознаками дуальності. Доброчинна діяльність як соціальний (соціально-психологічний) феномен має двосторонній характер, її можна розглядати і як психологічне явище, і як соціальну діяльність. Як психологічне явище, доброчинна діяльність виступає як соціально-психологічна та етико-моральна характеристика взаємодій особистості в умовах соціуму, просоціальності її поведінки. Процеси діяльнісного прояву доброчинної діяльності обумовлюється індивідуально-особистісними та соціалізуючими факторами. Водночас, як соціальна діяльність, доброчинність визначає соціально спрямований процес діяльнісної активності людей у суспільстві з метою реалізації концепту гуманістичності та альтруїстичності допомоги «іншому».

Як соціальний феномен, доброчинна діяльність виступає як універсальне суспільне явище, ознаки інституалізації різних форм якого нині перебувають у процесі динамічного становлення та розвитку в українському суспільстві. Явище доброчинної діяльності в духовно-моральному контексті має в

Україні глибокі історичні та культурні корені. У сфері соціальної діяльності добродійна діяльність визначається як засаднича ціннісно-мотиваційна складова соціальної роботи. З точки зору структурної функціональності суспільства, добродійність, на основі реалізації її різних форм у соціальній сфері, виконує функцію практичного втілення державної соціальної політики та суспільної стабілізації.

За індивідуально-психологічною характеристикою, добродійна діяльність виступає особистісним відображенням готовності до надання допомоги іншій людині на основі взаємодії емоційних, мотиваційних, когнітивних, рефлексивних та інших психічних механізмів. У такому розумінні ми розглядаємо добродійна діяльність у контексті положень гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Еріксон, К. Холл та ін.) як вияв здатності до саморозвитку особистості, до її самовдосконалення, як реалізацію потенціалу її зростання.

У сфері соціальної роботи добродійна діяльність є практичним проявом цілеспрямованої безкорисливої допомоги та уваги до людей, які з різних причин не можуть власними силами забезпечити умови повноцінного функціонування в соціумі. Як опредметнену форму добродійної діяльності, вважаємо добродійну діяльність та її ціннісну мотивацію соціально-прогресивною. Добродійство є діяльністю, яка здійснюється за покликом серця, а не з метою одержання прибутку, за адміністративним розпорядженням тощо.

Розвиненість добродійної спрямованості особистості соціального працівника виступає як передумова ефективного надання фахової соціальної допомоги потребуючій їй людині. Тому нагальним є подальше дослідження явища добродійної діяльності з метою визначення психолого-педагогічних умов актуалізації особистісних рис та ціннісних установок добродійності. Таку спрямованість подальшого дослідження ми розглядаємо актуальною в контексті вирішення психологічної задачі по підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців до професіоналізованої соціальної діяльності.

Комплекс заходів із соціальної роботи, що здійснюється на основі професійної діяльності соціальних працівників, знижує в сучасних умовах соціальні ризики для особи в умовах суспільства, допомагає в ньому ефективно підтримувати соціально вразливі групи населення. При цьому «... соціальна робота є суспільним явищем, активним елементом громадянського суспільства» [2, с. 12].

Загалом, можемо відзначити, що соціальна робота виступає як складна, гуманістично-спрямована професіоналізована діяльність соціального працівника. При цьому соціальна робота у формі складної взаємодії особистісно-фахових установочних норм одночасно поєднує кілька складових. До них одночасно належать як добродійні цінності й установки на альтруїстичне творення добра в суспільстві, безкорисливої допомоги іншому, так і – фахові вимоги та принципи прагматично технологізованого професіоналізму соціальної діяльності. Добродійні цінності соціальної роботи виражають соціально-психологічну змістовність взаємодії у системі «фахівець-клієнт». Соціальна робота (на основі добродійних цінностей альтруїстичної допомоги соціуму своїм членам) виконує функцію «фахового творення добра» в суспільстві. Метою соціальної роботи є безкорисливе надання людям необхідної допомоги, обумовленої конкретною соціальною ситуацією. Добродійні цінності при цьому виступають як психологічний вираз гуманістичної змістовності соціальної роботи.

Отже, підсумуємо – в соціальній роботі, як у систематичній та організованій професіоналізованій праці, «добровільна» добродійна діяльність визнається як форма реалізації цінностей гуманізму та вихідна аксіологічна база даного виду діяльності. В соціальну роботу добродійність, як психологічна готовність до безкорисливого надання допомоги «іншому», є вкоріненою на основі принципу наступності. Ця психологічна вкоріненість проявляється на засадничому рівні ціннісної спрямованості фахово-особистісної «Я-позиції» та поведінкових концептів соціального працівника. Підкреслимо, що за визнанням усіх дослідників, така вкоріненість добродійнісних цінностей та принципів, як психологічно-

гуманістичної основи фахової діяльності соціального працівника, передбачає розвиненість у нього, як базисної цінності, альтруїзму.

Проведений розгляд поняття соціальної роботи як гуманістичної форми наступності добродійної діяльності засвідчив, що як категорії чинення безкорисливого добра в суспільстві, добродійність і соціальна робота мають спільну альтруїстичну змістовність. Це підтверджується як проведенням аналізу співставлення даних категорій у професіогенезисному контексті, так і на основі ціннісного дослідження їх морально-етичного підґрунтя як явища європейської культури. Виявлено, що основою альтруїстичної змістовності добродійності як психологічної основи соціальної роботи виступають засадничі поняття-цінності «допомога» та «гуманізм».

Здійснений теоретичний аналіз засвідчив, що альтруїзм розглядається як одна з важливих соціальних потреб людини проявляти турботу та піклування до інших членів суспільства. Альтруїзм виступає як ознака просоціальності поведінки людини на основі концепту безкорисливої допомоги «іншому» і розглядається в якості фактора розвитку суспільства. На даній основі альтруїзм визначається як соціально-психологічна форма втілення цінностей добродійності в соціумі, що в індивідуально-психологічному контексті визначає його в якості психологічної основи добродійної діяльності особистості та її добродійної поведінки. Як базова складова добродійної діяльності, альтруїзм розглядається в контексті психологічних теорій альтруїзму як особистісно-мотиваційний конструкт, що виражає просоціальну спрямованість активності людини.

Зауважимо, що в умовах професіоналізованої соціальної діяльності альтруїзм виражає собою інтегральну характеристику добродійної діяльності соціальної роботи. На такій основі на індивідуально-психологічному рівні добродійність може бути охарактеризована з точки зору психологічних ознак «людини допомагаючої» – на основі

психологічної характеристики особистісної схильності до альтруїстичності.

Просоціальний характер соціальної роботи, її спрямованість на безкорисливу допомогу соціально вразливим прошаркам населення визначають добродійну спрямованість особистості соціального працівника його важливою професійною характеристикою. Ступінь сформованості добродійної «Я-позиції» в майбутнього соціального працівника безпосередньо має відображення в індивідуальній якості та продуктивності його професійної соціальної діяльності [1]. Оскільки в основі «фахово» інституалізованої добродійної діяльності в умовах соціальної роботи лежить альтруїзм, розглянемо професійні вимоги до соціальної роботи та особистості соціального працівника під кутом «добродійно-альтруїстичного» підходу.

Згідно з позицією Л. Орбан-Лембрик, Ш. Тейлор, Л. Піпло та ін., альтруїзм визначається сформованістю в людини соціальних норм в якості особистісних утворень – соціальної відповідальності, соціальної взаємності, соціальної справедливості [11, с. 240; 16, с. 554-558]. Відзначимо в даному контексті позицію, що відповідальність (соціальна відповідальність) виступає показником соціальної зрілості особистості та є її інтегральною психологічною характеристикою як соціального суб'єкта. Дана характеристика визначає індивідуальну та соціальну (професійну) поведінку людини в соціумі на основі усвідомлення залежності її діяльності від загальноприйнятих норм, цілей та цінностей – таких як допомога, альтруїзм тощо.

Т. Семигіна відзначала, що «... професія соціального працівника, ґрунтуючись на альтруїзмі, вимагає від нього такої якості як співчуття» [2, с. 135], тому, маючи в основі альтруїстичну Я-позицію, «... фахівець із соціальної роботи повинен бути співчутливим, готовим до самопожертви» [2, с. 126]. У такому випадку альтруїстичність особистісної позиції фахівця соціальної роботи характеризує розвиненість у нього пріоритетності цінностей та принципів добродійної діяльності як норми фахової діяльності, як основи його особистісно-професійної «Я-позиції».



У такому контексті альтруїстична спрямованість фаху висуває особистісні вимоги до соціального працівника з точки зору особливої важливості певного комплексу індивідуально-психологічних особливостей спеціаліста для ефективності його соціальної роботи. За міркуваннями Т. Семигіної та І. Миговича, до таких індивідуально-психологічних особливостей соціального працівника відносяться: гуманістична спрямованість, особиста і соціальна відповідальність, загострене відчуття справедливості, повага до гідності іншої людини, терпимість, емоційно-вольова стриманість, вміння управляти власними емоціями, порядність, емпатійність (здатність співпереживати, співчувати), готовність зрозуміти клієнта та прийти йому на допомогу, позитивність емоцій, уважність, щирість, комунікабельність (увага до інших, комунікативна спрямованість, вміння вислуховувати та ін.), соціальна адаптованість, соціальна спрямованість, доброта, турботливість, чуйність, безкорисливість тощо. Неприйнятними для соціального працівника особистісними якостями виступають користолобство, черствість, нервозність, пихатість, нечесність, жорстокість, грубість, неповага до людей, зухвалість, байдужість до клієнтів, безвідповідальність, легковажність, небажання допомогти [2, с. 132-133].

«Альтруїзм є неодмінною умовою соціальної роботи, – підкреслює Т. Семигіна. – Якщо соціальний працівник не сповідуватиме його стосовно клієнтів, він не зможе бачити їхні інтереси першочерговими для себе, а тому не докладатиме зусиль для розв'язання їхніх проблем» [2, с. 135]. Гуманістично-альтруїстська переконаність в абсолютній цінності кожної людини має бути базисним етичним підґрунтям ціннісної орієнтації соціального працівника, його добродійної позиції. Така альтруїстська ціннісна спрямованість повинна визначати на базі «примату добродійної діяльності» розвиток та формування особистих якостей, необхідних для якісного та ефективного виконання соціальним працівником своїх фахових обов'язків, на що

звертають увагу сучасні дослідники проблем соціальної роботи.

Із точки зору ціннісної змістовності фахової соціальної праці, на думку М. Фірсова, концепт альтруїстичної поведінки допомагаючого суб'єкта (яким у контексті соціальної роботи є професіонал – соціальний працівник), виступає ціннісною базою реалізації в соціальній роботі гуманістичної стратегії прав людини та добродійної діяльності по відношенню до осіб, що потребують допомоги. Цінності професії соціальної роботи та вимоги суспільства щодо ціннісних основ допомоги в ньому й обґрунтовують визначення альтруїстичності поведінки в якості визначальних ціннісно-мотиваційних принципів фахової поведінки соціального працівника як „людини, що допомагає”. Такі ціннісні установки на базі розвитку професійно важливих для соціального працівника рис та якостей стають мотиваційною основою розвитку сенсів його гуманістичного відношення до „людини, що потребує”. Позитивні ціннісно-мотиваційні установки щодо допомоги ближньому встановлюють базисні орієнтири інтеракцій соціального працівника з клієнтом, в основі яких лежить альтруїстичність дій при наданні допомоги вразливим групам населення [18, с. 98-101].

Виходячи з гуманістичної характеру та соціокультурної місії соціальної роботи в Україні, Т. Лях характеризує вимоги до особистісно-моральних якостей осіб, які бажають займатися волонтерською діяльністю в ході їх участі в соціальній роботі. Професійно важливими визначається розвинутість якостей добродійності як прагнення діяльного добра, безкорисливості (альтруїзму), почуттів милосердя, співпереживання (емпатії), розвиненість чесності, відповідальності, самообмеження тощо. Як психологічні властивості особистості та риси характеру майбутнього волонтера соціальної роботи визначаються: емпатійність; наполегливість; цілеспрямованість; самодисципліна; самоконтроль; відповідальність; сміливість; оптимізм; великодушність; обдарованість; толерантність; інтелектуальність; акуратність; співчутливість; незалежність;

раціональність; ввічливість; ініціативність; старанність [9, с. 133-134].

Соціальному працівнику в контексті прояву його добродійно-альтруїстичної «Я-позиції» повинен бути притаманним надихальний тип мислення, творча спрямованість на соціальні переміни з метою чинення добра в суспільстві, присвята себе, на основі альтруїстичної «самовіддачі без залишку» [*самопожертви* – О.Ч.] своєму професійному обов'язку – наданню допомоги людям, що знаходяться в скрутній життєвій ситуації. Рівень розвитку особистості соціального працівника (його Я-концепція, самоцінності, ідеали, цінності та ін.) забезпечується творчими процесами самопізнання та саморозвитку особистості фахівця, спрямованими на позитивні зміни у навколишньому соціальному середовищі (ситуація клієнта) та самого себе. Успіх соціальної роботи визначається системою основних життєвих цінностей та особистісних якостей соціального працівника, творчо спрямованих на чинення добра (блага) в суспільстві, серед яких необхідно виділити такі як: високий гуманістичний потенціал, установку на співпрацю з іншими, інтуїцію, емпатію, емоційну стійкість, комунікабельність, здатність до саморегуляції та вірної самооцінки, соціальну спрямованість як мотивацію чинення добра по відношенню до іншого, концентрацію на соціальних змінах шляхом узагальнення та конкретизації соціальної ситуації клієнта, подолання стереотипів сенсів соціальної діяльності як мотивації знайдення нових шляхів вирішення проблем клієнта.

Формування позитивної «Я-концепції» особистості соціального працівника в умовах професійної підготовки та навчання в рівній мірі охоплює як зовнішній, так і внутрішній світ індивіда і повинно базуватись на позиціях соціальності – соціальної спрямованості, соціальної активності, соціальної відповідальності особистості. Активна відповідальна життєва позиція, соціальна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника базуються на акмеологічних засадах можливостей розвитку безперервного самопізнання, самонавчання, саморозвитку, самоактуалізації як себе, так і

суб'єкта взаємодії («людини потребуючої»). Такі обставини визначають можливість підвищення рівня професійної майстерності соціального працівника в процесі його фахової діяльності з метою більш ефективного надання допомоги клієнтам.

Як свідчить проведений аналіз, незважаючи на нетотожність понять «чистої» добродійної діяльності (як непрофесійної діяльності) та соціальної роботи (як професіоналізованої системи дій фахівця), для ефективної фахової діяльності соціального працівника в психологічному контексті надзвичайно важливою є сформованість у нього добродійної установки на практичний альтруїзм у контексті дотримання базових гуманістичних принципів соціальної роботи.

Байдужий до принципів та цінностей добровільного надання допомоги «іншому» як безкорисливого творення добра, соціальний працівник не може допомогти клієнту ефективно вирішити його проблеми, внутрішньо (на психологічному рівні) відчуваючи відсутність інтересу до потребуючої допомоги людини. Нерозвиненість добродійної «Я-позиції» унеможливорює прояви професійної готовності до надання соціальним працівником якісної («суспільно-справедливої») допомоги у різних фахово-обумовлених ситуаціях, спричиняє відсутність альтруїстичних установок, доброзичливості та зацікавленості до клієнта як норм професійної поведінки, веде до відсутності терпеливості та толерантності до нього, бажання вислухати та зрозуміти сутність необхідної допомоги, спричиняє відсутність відчуття відповідальності як перед клієнтом зокрема, так і перед суспільством загалом за свою діяльність/бездіяльність при необхідності надання соціально-потрібної допомоги.

Досліджуючи психологічні аспекти соціальної роботи, М. Фірсов та Б. Шапіро звертають увагу та те, що основою ефективності професійної взаємодії соціального працівника є його ціннісна особистісно-фахова самоузгодженість. Складовими такої самоузгодженості в «Я-концепції» соціального фахівця виступають альтруїзм, ціннісні орієнтири

соціальної діяльності на чинення добра шляхом надання необхідної форми підтримуючої допомоги, взаємоповага в стосунках із клієнтом. Етичні принципи соціальної роботи [зокрема, [4] – О.Ч.] визначають в якості засадничої норми фахової поведінки відповідальну діяльність соціального працівника при наданні допомоги клієнту. Необхідною є сформованість позитивної установочної позиції соціального працівника щодо інших людей як «людини, що допомагає». Інтегративна модель особистості ефективного соціального працівника повинна включати такі характеристики як автентичність, відкритість власному досвіду, розвиток самопізнання, сила характеру, толерантність до невизначеності, особиста відповідальність, реалістичність, емпатичність [17].

Р. Нельсон-Джоунс розглядає соціальну роботу фахівця як психологічний процес, що обумовлює надання необхідної клієнту форми допомоги, в тому числі й консультаційної. Засадничими умовами ефективності даного процесу є «стрижневі умови», що психологічно характеризують особистість соціального працівника, та, відповідно, визначають якість стосунків допомоги клієнту. Такими стрижневими характеристиками виступають: вибудовування фахових стосунків на основі цінностей концепту допомоги іншій людині (чинення добра на основі альтруїстичності допомоги); емпатійність, що сприяє емпатійному розумінню; гуманістичність (толерантна повага до потенційних можливостей (прав) клієнта самому будувати своє життя); внутрішня узгодженість, що дозволяє будувати щирі та конгруентні стосунки з клієнтом [10, с. 13-15].

Соціальна робота, підкреслює Мартін Херберт (М. Herbert), являє собою діяльність, в якій соціально-міжособистісна взаємодія між споживачем послуг (клієнтом) та їх надавачем (соціальним працівником) є надзвичайно значущою з точки зору отримання ефективних результатів. Тому з психологічної точки зору розвиненість соціальних та комунікативних характеристик соціального працівника як його соціально-психологічної компоненти є необхідною умовою

ефективності фахових дій. Фактором ефективної діяльності соціального фахівця визначається повага до іншої людини (як дотримання її прав на допомогу) та позитивний тип установки щодо клієнта та його проблем. Альтруїстичний характер допомоги як форми добротворення та повага до прав клієнта виступають базовими етичними принципами гуманістичності соціальної роботи. Серед особистісних та професійних характеристик соціального працівника М. Херберт відзначає для нього бажаність рис особистісної та соціальної відповідальності як фактору саморегуляції свого життя, оскільки при наявності в соціального працівника власних емоційних проблем, за даними кореляційних досліджень, ефективність поданої допомоги знижується. Ефективність подання допомоги підвищується за умови розвинутості в соціального працівника емпатійності та щирості у відносинах з клієнтом [24, с. 172-177].

Покликаючись на багаточисельні дослідження з тематики соціальної роботи, Р. Кочюнас підкреслює, що соціальний працівник при взаємодії з клієнтом виконує фахові функції психологічного консультанта. Для проведення ефективної соціальної роботи даного спрямування автором визначаються такі професійно необхідні особистісні характеристики соціального працівника: гуманістичність (базисна повага цінностей та прав інших людей, усвідомлення професійного обов'язку з безкорисливості надання допомоги людям та особистої відповідальності за фахову діяльність, позитивність установки стосовно клієнта – «людини, що потребує»); соціальна спрямованість (високий соціальний інтелект, соціальна активність та соціальна гнучкість, прояв глибокого інтересу до людей та терпіння в спілкуванні з ними, довіра до людей); емпатійність (чутливість та розуміння поведінки інших людей, здатність до емпатійного відгуку; уважність та чуйність (але не висока сезитивність)); комунікативність (здатність до налагодження діалогу, вміння вислуховувати та чути, теплота і сердечність (але не сентиментальність), здатність викликати довіру інших людей, соціальна перцептивність); емоційна стабільність; толерантність

(відсутність упередженостей); об'єктивність (неототожнення себе з клієнтами); особистісне саморозуміння та самоузгодження на основі сформованої «Я-позиції», внутрішній локус контролю, відсутність власних серйозних психологічних проблем.

При цьому до особливо небажаних для соціального працівника якостей Р. Кочюнас зараховує особистісну замкненість, авторитарність, схильність використовувати клієнтів для задоволення своїх потреб, безвідповідальність, пасивність і залежність, відсутність толерантності (нетерпимість до спонукань та переконань клієнтів, відмінних від позиції фахівця); дуже шкідливою визначається невротична установка стосовно грошей [8, с. 26-33].

В аналізі вимог до соціального працівника Джудіт Брерлі (J. Brearly) відзначає, що основою його ефективної фахової діяльності з клієнтом є здатність вибудовувати фахово-відповідальні «допомагаючі стосунки» на основі сприйняття фахівцем цінностей допомоги іншій людині та позитивної установки щодо неї, особистісне самоусвідомлення на базі розвинутої «Я-позиції», психологічна стабільність, розвинутість психоемоційної сфери та інтелектуальних якостей, здатність бути самокритичним [22, с. 72-74].

До базових психологічних характеристик соціального працівника відносяться, за визначенням Дж. Седен (J. Seden) такі риси та якості, що дозволяють вести ефективну міжособистісну взаємодію з клієнтом у різних типах випадків: емпатійність (емпатійне розуміння клієнта, відкритість, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), соціальна спрямованість (позитивна установочна спрямованість на клієнта та його проблеми; прагнення до встановлення ефективних соціальних контактів; широкий спектр та пластичність соціальних зв'язків, необхідних для ефективної фахової діяльності; легкість переключення програм соціального спілкування тощо); розвиненість комунікативних якостей (активне слухання, безоцінне сприйняття, спрямована увага, володіння комунікативними навичками зворотнього зв'язку, здатність вести конструктивний діалог на важкі теми

тощо), толерантність та емоційний самоконтроль (уникання оціночних суджень та ворожості, вміння з нею справлятися) та ін. [25, с. 9-13].

Для якісного забезпечення ефективності фахової діяльності соціального працівника Дж. Еган виділяє «центральною» такі психологічні якості як: емпатію; розвиненість комунікативності як здібність до встановлення та збереження взаємостосунків, активне слухання; вміння справлятися з афективними станами; спостережливість, здатність до утримання балансу між допомогою (опікою) та контролем; рефлексію; установку на підтримку клієнта; дотримання базових цінностей альтруїстичності допомоги клієнту; щирість і повагу до клієнта та його прав [23, с. 30-32].

Таким чином, усі дослідники проблем соціальної роботи одноставно констатують, що її якість та ефективність у значній мірі залежить від комплексу фахово-індивідуальних рис та якостей соціального працівника, опосередкованих особливостями ціннісно-смыслової сфери його фаху. З психологічної точки зору, дана сукупність особистісних характеристик фахівця на основі їх гуманістичної ціннісно-мотиваційної орієнтації визначає добродійну спрямованість особистості спеціаліста як вираз комплексу його якостей та рис альтруїстичності. Можемо стверджувати, що така сукупність індивідуально-особистісних характеристик добродійності виступає як важлива складова в структурі професійно необхідних психологічних рис соціального працівника.

Отже, як психологічну характеристику добродійної спрямованості особистості соціального працівника необхідно відзначити важливість та необхідність розвиненості в нього: емпатичних якостей як здатності до співпереживання та емпатійного відгуку; щирості; позитивної установочної спрямованості на оточення та його проблеми; конгруентності та цілісності особистості соціального працівника; безкорисливості; об'єктивності та реалістичності; толерантності; поваги до прав клієнта; активності життєвої позиції; оптимізму; здатності до творчого саморозвитку на



основі творення позитивних сенсів діяльності; особистісної та соціальної відповідальності; розвиненості індивідуальної ціннісно-мотиваційної сфери у відповідності з гуманістичними цінностями фаху; якостей соціальної спрямованості особистості; розвиненості комунікативних характеристик тощо. Усе це виступає в умовах фахової соціальної роботи психологічною основою розвитку в соціального працівника симптомокомплексу доброчинності на індивідуально- та соціально-психологічному рівнях. Доброчинна діяльність при цьому виступає як психологічно-діяльнісна характеристика творення безкорисливого добра по відношенню до «іншого» на визначальній основі цінностей альтруїстичності допомоги.

Проведений теоретичний аналіз явища доброчинної діяльності як соціально-психологічного феномену та фактору ефективності соціальної роботи засвідчив, що доброчинна діяльність на особистісному рівні виступає як гуманістично спрямоване ціннісно-мотиваційне утворення. Доброчинна діяльність має психологічне відображення в рисах просоціальності поведінки та альтруїзму на рівні особистості соціального працівника. Доброчинна діяльність виступає як складний психологічний конструкт, що різнорівнево функціонально поєднує емоційні, мотиваційні, рефлексивні, когнітивні, регулятивні та інші компоненти психіки людини. В умовах такого поєднання даний психічний комплекс опосередковується факторами соціалізації особистості та умовами її фахового соціально-суспільного функціонування (в умовах нашого дослідження – соціальної роботи).

Діяльнісною формою прояву доброчинності як психологічного утворення особистості виступає доброчинна діяльність – опредметнена форма надання безкорисливої допомоги потребуючій людині.

За індивідуально-психологічною характеристикацією, доброчинна діяльність може бути розглядатися як особистісна готовність до надання допомоги іншій людині. Таким чином, на індивідуалізованому рівні доброчинна діяльність виступає відображенням прогресивно-спрямованої активності психіки індивіда, опосередкованої умовами соціуму. У такому розумінні,

відносно особистості соціального працівника, ми розглядаємо добродійність у контексті положень гуманістичної психології як прояв позитивної потенційності людини. Добродійна діяльність у даному психологічному контексті виступає як вияв здатності до саморозвитку особистості, до її самовдосконалення, як реалізація потенціалу її зростання.

За своєю соціально-психологічною сутністю, добродійна діяльність характеризує психологічне відображення системи суспільних цінностей просоціальної поведінки та безкорисливості допомоги іншій людині. На цьому рівні добродійна діяльність, як вираз норм соціальної взаємодії особистості, характеризує суспільно-позитивну оцінку її діяльній активності на альтруїстичних принципах, її морально-духовну цінність для соціуму. З точки зору даного підходу, у сфері професіоналізованої соціальної діяльності добродійна діяльність може бути охарактеризована як важлива психосоціальна характеристика особистості фахівця соціальної роботи.

Проведене теоретичне дослідження засвідчило, що добродійна діяльність виступає як обов'язкова, фахово необхідна риса соціального працівника. Добродійна діяльність фахівця соціальної сфери може бути охарактеризована на основі психологічних критеріїв ефективності соціальної роботи. З даної точки зору, добродійна діяльність можна визначити як сукупність професійно важливих рис та якостей соціального працівника, що на особистісному рівні визначають сформованість його фахової, гуманістично зорієнтованої «Я-позиції».

Гуманістичну Я-позиційність соціального працівника характеризує розвинена альтруїстична установка на основі співчуття «іншому» та просоціальної особистості. Альтруїстична установка на ціннісному рівні соціального працівника виступає як добродійна готовність до фахової самопожертви, до прийняття на себе відповідальності за наслідки своєї допомагаючої поведінки при фаховому служінні (фаховій допомозі) людям. Така добродійна готовність ґрунтується на усвідомлено-відрефлексованій розвиненості в

особистості, як особистісних цінностей, суспільних норм гуманістичної соціальності поведінки та фахових морально-етичних норм соціальної роботи.

Гуманістичність «Я-позиції» соціального працівника виступає як розвиненість професійного відображення ціннісно-мотиваційної спрямованості особистості на допомогу іншій людині. Така гуманістично-альтруїстична форма добродійної «Я-позиції» фахівця визначається просоціальними ідивідуально-особистісними характеристиками його особистості, її спрямованістю на людину.

Такими ідивідуально-особистісними характеристиками соціального працівника, що можуть бути визначені як психологічні критерії професійно-особистісної сформованості його добродійної поведінки та «Я-позиції», виступають: соціальна спрямованість особистості, емпатійність, розвиненість комунікативних якостей; сформованість особистісного симптомокомплексу відповідальності (відповідальність як етична відповідність принципам фаху – як відчуття обов'язку перед соціумом; відповідальність як готовність до самопожертвування – як готовність прийняти наслідки своєї допомагаючої поведінки при фаховому служінні людям); у мотиваційно-ціннісній сфері як розкриття мотиваційної установки добродійної діяльності через соціальні та професійні цінності соціальної роботи – сформованість позитивної установки щодо інших людей в особистісно-фаховій «Я-позиції» працівника (як потенційна мотиваційна спрямованість до допомоги як прояву добродійності), наявність професійних ціннісних категорій у «Я-концепції» соціального працівника (як мотиваційна готовність до виконання професійної ролі фахівця – «людини допомагаючої»), вміння керувати ціннісно-смісловою сферою з метою творчого конструювання нових сенсів діяльності в допомозі іншим людям.

Вважаємо, що на особистісному рівні відповідність психологічним критеріям розвиненості добродійності виступає як професійно-необхідна умова якісної підготовки майбутнього соціального працівника. Дана психологічна

відповідність виступає як фактор потенційності розвитку його альтруїстичної мотивації до добродійних дій як невід'ємної складової його фахової діяльності – соціальної роботи.

## **7.2. Методичні засади формування добродійної діяльності у майбутніх соціальних працівників**

Теоретичний аналіз фахових джерел засвідчив, що добродійна діяльність визначається як важлива складова в структурі професійно необхідних психологічних рис соціального працівника, що впливає на засадничому рівні на ефективність виконання ним фахових задач соціальної роботи.

Дослідниками відзначається, що фундаментальною основою та ідейно-моральним виміром сучасної фахової діяльності соціального працівника є дотримання ним на практиці базисних принципів гуманізму на основі визнання людини як найвищої та визначальної цінності, дотримання прав людини та соціальної справедливості, прагнення добра по відношенню до іншого. Ці базисні положення лежать в добродійній основі практичної реалізації соціальним працівником науково обґрунтованих заходів та методів соціальної роботи, спрямованих на ефективне забезпечення функції допомоги суспільства по відношенню до людини, що її потребує.

При підготовці майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій, зокрема для соціальних працівників, доцільно застосовувати модель навчання, яка б у зовнішньо організованих та методологічно скерованих активних формах навчально-розвивального процесу стимулювала в суб'єктів учіння потребу в особистісному та професійному розвитку та зростанні (як основи їх самоактуалізації).

Під час професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої школи, за міркуваннями З. Курлянд та ін. [12] використання активної форми проблемного навчання характеризує саме навчання як систему методів і засобів особистісно-професійного розвитку студентів. Основою такого розвитку виступає попереднє педагогічне моделювання

реального творчого процесу в ході навчання за рахунок зовнішньо-керованого створення проблемної ситуації та управління пошуком вирішення проблеми [12, с. 119-126]. Застосування різних активних форм проблемного навчання виступає в умовах ЗВО зовнішньою психолого-педагогічною умовою активізації процесів навчання та особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців.

Так, згідно з позицією О. Хроменко [19], яку ми поділяємо, в процесі навчання у ЗВО активний пізнавальний пошук, що характеризує когнітивний розвиток майбутнього фахівця, забезпечується застосуванням методів проблемного викладу та навчального диспуту як у навчальній діяльності, так і в умовах активного соціально-психологічного навчання; метод спостереження використовується для підвищення мотивації (активізації інтересу) студентів до обраної професії. Для розвитку професійно важливих якостей та характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій (зокрема, й соціальних працівників) ефективними психолого-педагогічними засобами професійного розвитку є такі активні методи навчання як: метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод «круглого столу», ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять, проведення соціально-психологічних тренінгів [19, с. 32-41].

Так, метод аналізу конкретних ситуацій сприяє активному формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій уміння вирішувати різні за складністю завдання; метод моделювання майбутнього професійного процесу являє собою відтворення реальних професійних ситуацій у спрощеному вигляді й дозволяє активно перетворювати та акумулювати знання, отримані при вивченні відповідних теоретичних предметів з метою їх практичного застосування. В основу методу «круглого столу» закладено принцип активного колективного обговорення проблем і конфліктних ситуацій. Ділова гра пов'язана з активним моделюванням ситуацій професійної діяльності з корекцією професійних завдань для досягнення цілей професійної підготовки.

Зокрема Р. Грановською до активних методів навчання відносяться такі методи:

- метод тренування емпатійної чутливості на основі тренінгу формує в людини уміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують їх симпатію або антипатію, розвиває такі особисті якості, як чутливість, сприйнятливність до психічного стану оточуючих, емпатійне розуміння їх установок і прагнень;

- метод ділової гри використовує події майбутньої практичної діяльності, демонструє учасникам можливості довгострокових стратегій і їх вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності;

- метод занурення передбачає навчання з елементами релаксації, навіювання та гри [3, с. 474-492].

Особливістю всієї групи активних методів те, що:

- 1) навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, що підлягає засвоєнню, ввести в мету навчальної діяльності, а не в засоби;
- 2) у ході навчального процесу здійснюється не лише повідомлення знань, але і навчання умінь їх практичного використання, що вимагає формування певних психологічних якостей майбутнього фахівця;
- 3) організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці. Застосування активних методів навчання сприяє зовнішньо керованому у ході навчального процесу підвищенню рівня суб'єктності майбутнього фахівця як цілісної характеристики активності особистості. При цьому в основі розвитку суб'єктності особистості майбутнього фахівця лежить його відношення до себе як безпосереднього діяча, співвіднесене з активним і творчим перетворенням себе та навколишнього світу на принципах гуманізму, добра та справедливості [3, с. 504-511].

Суб'єктна позиція майбутніх соціальних працівників сприяє оптимізації їх самостійної роботи щодо розвитку особистісної зрілості, тому поруч із формами активного соціально-психологічного навчання, необхідним є також

застосовування в умовах ЗВО й комплексу індивідуально-психологічних форм роботи, спрямованих на розвиток складових самосвідомості майбутнього професіонала, його особистісно-фахове самовдосконалення. Розвинута в процесі підготовки у ЗВО на основі зовнішніх, методологічно організованих з точки фахової змістовності та навчальної доцільності, методів групового та індивідуального навчання, гуманістична самосвідомість забезпечує відповідальне усвідомлення майбутніми соціальними працівниками власних професійно важливих установок та ціннісних позицій, впливає на розвиток індивідуальних професійно важливих характеристик та якостей, що забезпечують добродійну спрямованість у професійній діяльності.

Добродійна спрямованість особистості майбутнього соціального працівника як система потреб, ціннісних орієнтацій, світоглядних установок, прагнень та інтересів визначає зовнішньо-обумовлену методологічною змістовністю навчального процесу готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності на засадах добродійної діяльності. Розвиненість професійної мотивації (зокрема, добродійність як мотив діяльності в умовах соціуму) визначає якість виконання обов'язків, пов'язаних із професійною діяльністю соціального працівника.

У процесі професійної підготовки майбутні соціальні працівники повинні набути досвіду послідовного свідомого самопізнання та професійного зростання, оцінити свою індивідуальність, стати активними суб'єктами саморозвитку на основі цінностей гуманізму та добродійства. Саморозвиток майбутнього фахівця в умовах навчання у ЗВО – це цілеспрямований, зовнішньо керований методологією навчальної діяльності процес активного самовдосконалення. Такий процес детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням активної потреби розвитку професійно важливих якостей, що сприяють формуванню добродійної спрямованості майбутнього соціального працівника. Потреба в цьому є умовою активності майбутніх фахівців соціальної

роботи, визначає мотиви їх навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійно важливі риси та якості.

За міркуваннями Р. Грановської [3] та інших дослідників застосування активних соціально-психологічних методів у професійному навчанні фахівців соціономічних професій (зокрема, соціальних працівників) є найбільш доречним і ефективним в умовах ЗВО. Активні форми соціально-психологічного навчання передбачають не лише формування специфічних фахових умінь у майбутніх представників професій, що працюють з людьми, але й уможливають гуманістичний розвиток їх загальної психологічної компетентності, впорядкування культури психічної діяльності, розвиток професійно значущих рис та якостей, системи просоціальності професійних установок та цінностей.

Із методологічної точки зору, активні методи соціально-психологічного навчання виступають зовнішньою умовою (зовнішнім методом) психолого-педагогічного забезпечення особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в ході його навчання у ЗВО. Організаційно сплановане, педагогічне та психологічне моделювання навчально-розвивального процесу при застосуванні активних форм соціально-психологічного навчання виступає зовнішньою формою забезпечення (управління) особистісно-професійним розвитком майбутнього фахівця. Таким чином, можемо стверджувати, що застосування активних форм соціально-психологічного навчання виступає зовнішньою психолого-педагогічною умовою зовнішньо керованої активізації процесів навчання та особистісно-професійного розвитку майбутніх соціальних працівників.

В активному соціально-психологічному навчанні можна виділити три основні методичні блоки, відзначає О. Присяжнюк:

а) *соціально-психологічні тренінги* (комунікативні – відпрацювання поведінкових навичок; сенситивні – тренування міжособистісної чутливості; тренінги особистісного зростання – подолання особистісних комплексів



і бар'єрів у спілкуванні; тренінги технік ведення переговорів, рішення конфліктних ситуацій тощо);

б) *ігрові методи* (ділові ігри, дидактичні та управлінські ігри, рольові ігри, організаційно-діяльнісні ігри тощо);

в) *дискусійні методи* (групова дискусія, розбір практичних ситуацій, аналіз сконструйованих ситуацій тощо) [13, с. 352-353].

Завдання тренінгу вирішуються шляхом розвитку рефлексії (що і навіщо я роблю), залучення розумових процесів для аналізу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього, удосконалення інтерактивної та перцептивної сторін спілкування, осмислення своєї професійної позиції («Я-концепції»), вдосконалення та корекції процесів особистісно-професійного розвитку на основі усвідомленого сприйняття етичних норм та професійних цінностей обраного фаху).

Зауважимо, що в тренінгах майбутніх фахівців соціономічних професій (соціальних працівників), модифікація професійної складової «Я-концепції» в групах соціально-психологічного тренінгу відбувається під впливом ряду факторів: зростання мотивації до самопізнання та особистісно-професійного саморозвитку в результаті дії групових норм, які акцентують інтроспекцію; усвідомлення власних можливостей, потреб, професійних інтересів та цінностей (для майбутніх соціальних працівників – засадничих цінностей добродієвності: гуманізму, альтруїзму, допомоги «іншому» тощо); створення позитивних образів соціального партнерства з метою формування позитивної установки на активну просоціальну позицію та потенційність допомоги іншим людям, позитивних перспектив фахової діяльності; постановка гуманістичних цілей для підтримання та розвитку образу «Я-професійного»; надання індивіду максимального зворотнього зв'язку в його особистісних проявах та в професійній поведінці.

За своєю методологічною змістовністю соціально-психологічні тренінги містять практично всі активні психолого-дидактичні способи та заходи активного соціально-психологічного навчання. При тренінговій формі роботи група

значною мірою впливає на процес навчання, оскільки переконання, отримані в групі, витримують значний опір впливу середовища та звичок. Велике значення групових форм тренінгової роботи в умовах навчання у ЗВО полягає в тому, що саме група рівних – колег-студентів, майбутніх спеціалістів, зайнятих в одній сфері діяльності, які спільно вирішують задачу, є середовищем зародження та реалізації ініціативної поведінки, метою якої є формування добродійної діяльності майбутнього соціального працівника як гармонізуючої базової гуманістично-професійної цінності. Спільна діяльність майбутніх фахівців реалізується через задані взірці (еталони) професійної діяльності на засадах добродійства, а також через те гуманістично-організоване «предметне поле», в якому актуально розгортається сама діяльність групи.

Особистість, із розвиненою засобами соціально-психологічного тренінгу професійною ідентичністю та «Я-концепцією» на засадничих цінностях добродійності, проявляє оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, впевнена в своїй професійній компетентності, вільна та відкрита в професійно-комунікативних позиціях. Як свідчить досвід проведення тренінгової роботи, відзначає Т. Яценко [21], засвоєні знання, вміння, навички та ціннісні установки тренінгу дають можливість його учасникам ставити перед собою реалістичні професійні завдання, вони готові приймати на себе відповідальність за професійні проблемні ситуації в умовах необхідності надання допомоги людині, проявляють гуманістичну повагу до особистості іншого тощо. Тренінги можуть бути визначені як одна з найбільш ефективних форм активної соціально-психологічної навчальної формульовально-розвивальної діяльності.

У контексті проблеми формування добродійної діяльності як важливої психологічної характеристики особистості майбутнього фахівця соціальної сфери висновки досліджень Н. Сейко свідчать про те, що в умовах навчальної діяльності у ЗВО застосування системи психолого-педагогічного розвитку добродійності на індивідуальному (особистісному) рівні

сприяє психологічним змінам свідомості суб'єктів освітнього процесу. Такі зміни свідомості суб'єктів (студентів – в умовах навчання у ЗВО) характеризуються змінами рівня їх соціальної відповідальності, статусно-рольових позицій та ціннісно-нормативних установок [15, с. 29]. При цьому добродійна діяльність виступає регулятором професійної соціалізації особистості майбутнього фахівця соціальної роботи на основі рефлексивного засвоєння досвіду навчальних, практичних та активно-розвивальних занять у складі основних заходів навчальної програми та додаткових активно-розвивальних заходів (тренінги), а також заходів безпосередньої практичної участі в добродійних соціальних акціях на добровільних засадах (волонтерстві) [15].

Даний комплексний підхід дає можливість у якості загальних зовнішніх психолого-педагогічних умов, що визначають у нашому дослідженні (в умовах застосування активних форм навчання) ефективність формування добродійної діяльності у майбутніх соціальних працівників, також окреслити: принцип забезпечення інтеграції навчальної та суспільно-значущої діяльності студентів з метою розвитку добродійної спрямованості їх фахової «Я-концепції»; принцип забезпечення добродійної спрямованості організації процесу навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» (на основі добродійних цінностей гуманізму, допомоги, поваги до прав іншої людини тощо); принцип створення професійно-педагогічного середовища розвитку добродійної діяльності через включення майбутніх соціальних працівників у соціальне проектування та реалізацію програм навчально-виховної роботи в умовах ЗВО; принцип системності в організації процесу навчально-професійного розвитку студентів; принцип наступності, що визначає поступовість формування добродійності на основі попередньо отриманих та закріплених знань, установок та вмінь; принцип практичної спрямованості як закріплення добродійних цінностей, установок, знань та навичок у процесі соціально-значущої діяльності.

Зауважимо, що принцип усвідомленості та самостійності, що передбачає усвідомлене формування добродійної

діяльності у майбутніх соціальних працівників як самостійний процес їх індивідуальної добродійної самоактуалізації, ми розглядаємо у контексті забезпечення таких фундаментальних принципів вищої освіти, за визначенням З. Курлянд, як забезпечення безперервності освіти; орієнтація системи вищої освіти на розвиток [*добродійний розвиток – О.Ч.*] особистості майбутнього спеціаліста [12, с. 110].

Таким чином, здійснений науковий пошук щодо проблеми формування добродійної діяльності у майбутніх соціальних працівників засвідчив, що забезпечення ефективності даного процесу відбувається завдяки реалізації комплексу форм активних розвивальних заходів:

- *активні психолого-дидактичні заходи*: методи проблемного викладу навчально-розвивального матеріалу та навчального диспуту, метод спостереження, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод «круглого столу», ділові ігри, метод самостійного формулювання психологічних понять, проведення психологічно-розвивальних тренінгів;

- *заходи активного соціально-психологічного навчання*, до яких за формою відносяться соціально-психологічні тренінги, ігрові методи, дискусійні методи.

Соціально-психологічні тренінги визначаються багатьма дослідниками (О. Євхітов, Ю. Ємельянов, С. Макшанов, К. Торн, Т. Яценко та ін.) як одна з найбільш ефективних форм активної соціально-психологічної навчальної розвивальної діяльності по формуванню професійно необхідних індивідуально-особистісних характеристик майбутнього фахівця. Відзначимо, що за своєю методологічною змістовністю соціально-психологічні тренінги містять практично всі вищезначені активні психолого-дидактичні педагогічні методи та форми активного соціально-психологічного навчання.

З огляду на це, для забезпечення ефективності процесу формування добродійності у майбутніх соціальних працівників в умовах ЗВО нами обрано: форма тренінгової роботи в комплексі з системою педагогічних заходів,

спрямованих на когнітивний аспект формування доброчинності (лекційно-інформативний спецкурс на основі активних методів навчання – проблемного викладу навчально-розвивального матеріалу та навчального диспуту), а також заходів для засвоєння на практиці вмінь та навичок волонтерської соціальної роботи при участі студентів – майбутніх соціальних працівників у добровільних соціальних акціях.

Здійснений у попередньому параграфі теоретичний аналіз засвідчив, що успішне формування добровільної діяльності у майбутніх соціальних працівників забезпечується їх участю в організованих заходах добровільного волонтерства. До заходів волонтерської діяльності, що виступають як практична основа добровільності в соціальній роботі нами віднесена:

а) робота з «дітьми вулиці» як допомога в організації безкоштовного харчування та в розповсюдженні інформаційних матеріалів про небезпеку наркоманії та ВІЛ-СНІДу;

б) допомога в сім'ях дітей з особливими потребами по їх соціальному обслуговуванню;

в) відвідування закладів (інтернат, школа) для дітей з особливими потребами;

г) співпраця з громадськими благодійними організаціями по наданню соціальних послуг людям з обмеженим пересуванням;

д) розповсюдження в закладах освіти інформаційних матеріалів про переваги здорового способу життя, а також про небезпеку наркоманії та ВІЛ-СНІДу.

Загалом, сформованість особистісного комплексу рис та якостей, а також знань і вмінь, що визначають на високому особистісно-професійному рівні розвиток добровільності у майбутнього соціального працівника, забезпечується комплексом: активних форм соціально-психологічного навчання у вигляді комплексу тренінгів; активних форм когнітивного навчання (лекційно-інформаційний спецкурс за тематикою добровільності на основі проблемного викладу навчально-розвивального матеріалу та навчального диспуту);

активної практичної доброчинної діяльності на основі соціального волонтерства.

За таких обставин, комплексно охарактеризуємо зовнішні та внутрішні психолого-педагогічні умови формування доброчинної діяльності у майбутніх соціальних працівників у практичній реалізації заходами активного психологічного розвитку:

1) розвиненість *емпатійності*, як професійно необхідної особистісної передумови сформованості доброчинності в майбутнього соціального працівника, забезпечується застосуванням в нашому дослідженні вправ тренінгового модуля з розвитку емпатії майбутнього соціального працівника.

Розвиненість емпатії в майбутнього соціального працівника, як важливого елементу розвитку доброчинності в процесі його професійної підготовки, забезпечує адекватне розуміння та пізнання соціальним фахівцем іншої людини (клієнта в умовах соціальної роботи), збалансованість його міжособистісних та соціальних стосунків, підвищує здатність до емпатійного відгуку, що є обов'язковою попередньою умовою доброчинної інтеракції, визначає поведінку соціального працівника (у контексті доброчинної спрямованості особистості) як соціально- та професійно-обумовлену. Сформованість в умовах ЗВО розвиненої емпатії характеризує відповідно високий рівень етико-професійного розвитку особистості майбутнього соціального працівника.

Розвиток емпатійності, як умови формування доброчинної готовності майбутнього соціального працівника, в нашому дослідженні забезпечується шляхом застосування тренінгового модуля вправ на основі тренінгу із формування та розвитку емпатійності фахівців соціономічних професій – Т. Репнова [14]. Результатом впливу тренінгового модулю з розвитку емпатійності є формування та закріплення в майбутнього соціального працівника самоусвідомленої потреби в соціально-емоційному розумінні «іншого» на основі розвитку його емпатійної складової в соціально-професійній комунікації як основи доброчинної взаємодії;

2) розвиненість *комунікативності* (комунікативних якостей та комунікативних навичок спілкування в соціальній взаємодії) соціального працівника, як особистісна передумова сформованості добродійної діяльності в соціальній роботі, забезпечується застосуванням в нашому дослідженні вправ тренінгового модуля з розвитку комунікативності майбутнього соціального працівника.

Розвиненість комунікативності у майбутнього соціального працівника визначає високу ефективність його можливостей при встановленні та підтриманні контактів при професійному спілкуванні, прогнозуванні поведінки та діяльності інших людей (клієнтів), їх розуміння тощо. Розвиненість комунікативного комплексу якостей та вмінь, які визначають ефективність процесу міжособистісної та ролівої взаємодії та взаємопізнання соціального працівника й клієнта соціальної роботи, сприяють комунікативній адаптивності учасників професійного спілкування та активному створенню по відношенню до суб'єктів соціальної роботи психологічно-сприятливої атмосфери спільної праці та добродійної спрямованості. Розвиненість комунікативних якостей у майбутнього соціального працівника виступає характеристиками його комунікативної компетентності як професіонала соціальної роботи.

Комунікативність соціального працівника характеризується також володінням ним соціально-перцептивним комплексом, який визначає психолого-педагогічне пізнання клієнта в процесі фахової комунікативної взаємодії на основі проникливості, рефлексивності емоційної чутливості й сприйнятливості, емпатійності, що сприяє прояву добродійної спрямованості тощо. Налагодження комунікативної взаємодії між соціальним працівником та клієнтом на основі гуманістичного спілкування та гуманістичних цінностей соціальної роботи надає можливість досягти більш глибокої взаємодії та взаєморозуміння між ними, створюючи умови для реалізації добродійних інтеракцій допомоги «іншому».

Метою модуля з розвитку комунікативних якостей майбутнього соціального працівника як умови формування його добродійної діяльності є: формувати вміння комунікативно налагоджувати нові контакти; розвиток навичок ефективного спілкування та встановлення контакту на основі емпатійного слухання; вдосконалення комунікативних умінь та навичок педагогічно-вірного висловлення власної думки; розвиток рефлексії як вмінь звернення до власного досвіду спілкування; підвищення рівня соціально-комунікативної активності; розвиток навичок емпатійного розуміння комунікативного напарника, формування вмінь з усунення комунікативних бар'єрів та труднощів у спілкуванні; розвиток вмінь і навичок фахово-ефективної поведінки в конфліктній ситуації; розвиток принципів гуманістичного «суб'єкт-суб'єктного» спілкування в контексті усвідомлення гуманістичних цінностей соціальної роботи тощо.

Розвиток комунікативності, як умови формування добродійної готовності майбутнього соціального працівника, забезпечується застосуванням тренінгового модуля на основі вправ тренінгових занять по вдосконаленню фахової компетентно-комунікативної взаємодії та вправ соціально-психологічного тренінгу із підвищення рівня комунікативної компетентності педагогічного фахівця.

3) розвиненість характеристик *соціальної спрямованості* особистості майбутнього соціального працівника, як особистісна передумова сформованості добродійності в соціальній роботі, забезпечується застосуванням вправ тренінгового модуля з розвитку соціальної спрямованості (в соціальних вимірах ергічності та пластичності) особистості майбутнього соціального працівника.

Розвиненість характеристик соціальної спрямованості особистості майбутнього соціального працівника (соціальної ергічності та соціальної пластичності) характеризує прагнення до активного освоєння майбутнім фахівцем нових соціально-комунікативних форм діяльності в соціальній роботі, бажання та легкість встановлення різноманітних за формами фахових соціальних зв'язків з клієнтами в соціальній діяльності,



активність у підтримці фахової психологічної взаємодії під час процесу соціальної роботи, прагнення та вміння активного налагодження продуктивної системи соціальних контактів з клієнтами на основі просоціальності власної поведінки, відкритості та тяги до людей, що виступає ефективною базою розвитку добродійної спрямованості майбутнього соціального працівника. Розвиненість характеристик соціальної спрямованості особистості визначає здатність майбутнього фахівця соціальної роботи до різноманітності комунікативних програм, до легкості переключення у соціально-психологічній взаємодії та спілкуванні з клієнтами, бажанні до розвитку нових соціально-професійних контактів, відсутності труднощів та напруженості в розвитку нових соціально-професійних взаємодій, що виступає основою добродійних інтеракцій у змістовності соціальної роботи, що проводиться таким соціальним фахівцем.

Тренінговий модуль розвитку соціальної спрямованості (як соціально-психологічної компетентності) майбутнього соціального працівника як основа розвитку добродійності фахівця соціальної роботи ставить за мету формування, розвиток та вдосконалення особливостей системи соціально-психологічних стосунків, в яких функціонує людина, а також комплексу міжособистісних стосунків, які характеризують фахову систему «соціальний працівник – клієнт». Розвинена соціально-психологічна компетентність дозволяє орієнтуватися в будь-якій соціально-професійній ситуації фахової діяльності, адекватно її оцінювати, приймати на основі розвиненості соціальної ергічності та соціальної пластичності вірні психолого-педагогічні рішення на базі визначальної просоціальності соціальної роботи та досягати поставлених цілей у професійній діяльності на основі її засадничої добродійної змістовності.

Розвиток характеристик соціальної спрямованості особистості, як умови формування добродійної готовності майбутнього соціального працівника, забезпечується застосуванням тренінгового модуля на основі вправ тренінгових занять з вдосконалення міжособистісного

соціально-психологічного спілкування в контексті розвитку соціально-комунікативної компетентності працівника соціономічної сфери.

Метою застосування тренінгового блоку вправ з розвитку характеристик соціальної спрямованості особистості майбутнього соціального працівника є формування в учасників тренінгових занять навичок групової взаємодії, ефективного спілкування, активного слухання, подолання бар'єрів у спілкуванні, оптимізму, прагнення згоди, відпрацювання вмій ефективного слухання «іншого» та реагування на звернення іншої особи як безумовну реалізацію добродійного концепту допомоги «іншому».

4) сформованість особистісного симптомокомплексу *відповідальності* як особистісна передумова розвиненості добродійності в соціальній роботі, забезпечується застосуванням вправ тренінгового модуля психологічної корекції особистісного симптомокомплексу відповідальності (ОСВ). Формування складових особистісної відповідальності майбутнього соціального працівника розглядається у двох підвимірах її прояву в його особистісно-професійній добродійній спрямованості як корекційна сформованість особистісних симптомокомплексів відповідальності: 1) ОСВ «етичність» (сформованість відповідальності як етична відповідність принципам фаху – як відчуття обов'язку перед соціумом); 2) ОСВ «самопожертва» (сформована відповідальність як готовність до самопожертви – як готовність прийняти наслідки своєї допомагаючої поведінки при фаховому служінні людям).

Розвиток симптомокомплексу відповідальності, як умови формування добродійної готовності майбутнього соціального працівника, забезпечується тренінговим психокорекційним модулем вправ на основі системи корекційного розвитку ОСВ І. Кочаряна обсягом 6 годин [7].

Тренінгові вправи, що визначають психокорекційний розвиток особистісного симптомокомплексу відповідальності майбутнього соціального працівника умовою сформованості у нього добродійності як у фахівця соціальної роботи,

ґрунтуються, за визначенням автора, на наступних принципових положеннях: а) комплексність – здійснюється на всіх рівнях її структури: особистісному (емоційному, когнітивному, регуляторному) і поведінковому (уміння, навички); б) диференційованість корекційного підходу до кожного типу відповідальності; в) методична еkleктичність – включає різні корекційні підходи і техніки [7].

У той же час, стратегічно в основу тренінгового психокорекційного розвитку покладені гуманістичні принципи клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса. Особистісний блок модуля тренінгової психокорекційної роботи методологічно полягає в формі групової тренінгової роботи в малих групах.

5) сформованість *позитивної установки щодо інших людей* в особистісно-фаховій «Я-позиції» майбутнього соціального працівника, як особистісна ціннісна база розвиненості доброчинності в соціальній роботі, забезпечується методологічним введенням в змістовний склад активної розвивальної експериментальної тренінгової роботи, в умовах навчання у ЗВО, основних психологічних принципів формування позитивної установки щодо інших людей.

Підкреслимо, що у всіх розвивально-корекційних тренінгах авторської програми з формування доброчинності у майбутніх соціальних працівників позитивність соціальної установки щодо інших людей та потенційності надання їм альтруїстичної допомоги методологією розробки кожного тренінгу є засадничо втіленою в його змістовну концептуальність (як зовнішня психолого-педагогічна умова формування доброчинності майбутнього фахівця соціальної роботи).

Зауважимо, що, з точки зору концептуальності розвивально-корекційної тренінгової роботи, розвиток позитивної соціальної установки щодо інших людей та потенційності надання їм допомоги в методологічній змістовності тренінгів (тренінги розвитку: емпатійності, комунікативності, креативності, соціальної спрямованості особистості; тренінг корекційного розвитку особистісної

відповідальності) відбувається на основі застосування в структурі тренінгів основних принципів формування установок.

В умовах тренінгової роботи склад тренінгової групи під керівництвом тренера відіграє роль активного колективного медіатора позитивності установок на розвиток особистісно-професійних характеристик, що обумовлюють формування високого рівня добродійної діяльності у майбутніх соціальних працівників);

- принципи оперантного (інструментального) наочіння при формуванні установок. У контексті даного принципу, як відзначають В. Штребе та К. Джоунас, функціонує двохфакторна модель соціального підкріплення формування установок. При цьому позитивна реакція позитивної соціальної моделі виконує дві функції – виступає підказкою для людини стосовно тієї установки, якої треба підтримуватися, а також породжує симпатію між моделлю та тим, хто їй наслідуює [20].

Таким чином, сформованість позитивної установки щодо «іншого» в «Я-позиції» майбутнього соціального працівника, як особистісна база сформованості добродійності в соціальній роботі, забезпечується методологічним введенням в змістовний склад активної розвивальної експериментальної тренінгової роботи основних принципів формування позитивної установки щодо інших людей.

б) сформованість *професійних ціннісних категорій* у «Я-концепції» соціального працівника (мотиваційна готовність до виконання професійної ролі фахівця «людини, котра допомагає»), як особистісна передумова розвиненості добродійності в майбутнього соціального працівника, забезпечується застосуванням в окресленій проблемі – у змістовності навчального курсу, тренінгових вправ та в заходах практичної добродійної діяльності (волонтерстві) – узагальнених цінностей соціономічного фаху: «допомога», «співпереживання», «усвідомлення наслідків професійних дій», «припис собі відповідальності», «влада», «гуманність», «аутентичність», «визнання унікальності іншої людини», «безумовне позитивне сприйняття». Застосування даних

ціннісних категорій у змістовності розвивальних тренінгових вправ та волонтерства переводить їх у навчальній та в реальній діяльності в предметну практику форму діяльничого виразу цінностей добродчинної діяльності, що є доступними методам психолого-педагогічного розвитку та діагностики у навчальній та експериментальній діяльності. Отже, методологічно обумовлена у змістовності практичної розвивальної тренінгової роботі сформованість професійних ціннісних категорій у «Я-концепції» соціального працівника виступає в умовах нашого дослідження як зовнішня психолого-педагогічна умова формування добродчинності майбутнього фахівця соціальної роботи.

7) уміння *творчо* керувати ціннісно-смісловою сферою з метою конструювання нових сенсів діяльності в допомозі іншим людям, як особистісна передумова сформованості добродчинності у майбутнього соціального працівника, забезпечується застосуванням в нашому дослідженні активних розвивальних вправ тренінгового модуля з розвитку креативності майбутнього соціального працівника.

Розвиток креативності, як психолого-педагогічної умови формування добродчинної діяльності майбутнього фахівця соціальної роботи, забезпечує формування в нього: здатності до творчо-конструктивного, нестандартного професійного та особистісного мислення й поведінки; здатності до дослідництва, до винайдення ним нових способів вирішення проблем, що виникають у процесі керування ціннісно-смісловою сферою з метою конструювання нових сенсів діяльності в допомозі іншим людям; здатності до творчого засвоєння та застосування новітніх освітніх та практичних технологій соціальної роботи (інноваційність майбутнього фахівця); здатності до усвідомлення та творчого розвитку власного досвіду на основі навичок нестереотипного мислення у ході фахового саморозвитку.

У процесі розвитку здатності творчо керувати ціннісно-смісловою сферою, як формування творчої здатності до добродчинної діяльності у майбутнього соціального працівника, креативність ми розглядаємо як потенціал, внутрішній ресурс

людини, що забезпечує творчий характер професійного саморозвитку майбутнього соціального працівника. У контексті досліджуваної проблеми розвиток такого креативного ресурсу професійного розвитку майбутнього соціального працівника забезпечується тренінговим модулем розвивальних вправ, побудованих на основі розвивальної тренінгової програми креативності, організації творчо-інноваційної діяльності фахівців соціономічних професій та розвитку тренінгової програми розвитку креативності соціальних працівників.

8) *когнітивний компонент формування доброчинності*, що має безпосередній вплив на всі компоненти особистісного комплексу показників психологічної критерізації доброчинної діяльності майбутнього соціального працівника реалізується за допомогою лекційно-інформаційного спецкурсу за тематикою доброчинної діяльності на основі активних форм навчання – проблемного викладу навчально-розвивального матеріалу та навчального диспуту. Змістовність лекційно-інформативного спецкурсу, розробленого за тематикою «Доброчинна діяльність як засаднича основа соціальної роботи».

9) *практичний компонент формування доброчинності у майбутніх соціальних працівників* формується на основі розвитку практичних навичок доброчинної діяльності в умовах соціальної роботи, що забезпечується участю майбутніх соціальних працівників в організованих у процесі експерименту заходах доброчинного волонтерства.

Загалом резюмуємо: вивчення проблеми можливості забезпечення формування доброчинної діяльності майбутніх соціальних працівників засвідчило, що це є можливим на основі комплексного застосування форм активного розвивального навчання. До них відносяться: тренінгова робота на базі тренінгових модулів для розвитку комплексу особистісних психологічних критеріїв доброчинності майбутнього соціального працівника, застосування активних форм лекційно-інформаційного спецкурсу за тематикою доброчинної діяльності як засадничої бази соціальної роботи, а також на основі активної участі майбутніх соціальних працівників у заходах доброчинного волонтерства.

## Висновки

Здійснений науковий пошук дозволяє стверджувати, що добродійність як особистісна властивість - складне психологічне утворення, що визначає закріплення в свідомості людини системи цінностей та ціннісних орієнтацій щодо необхідності надання безкорисливої допомоги нужденній людині.

Гуманістичну спрямованість соціального працівника характеризує розвинена альтруїстична установка на основі емпатійного співчуття людині, яка потребує допомоги. Альтруїстична спрямованість на ціннісному рівні соціального працівника виступає як «добродійна готовність» до фахової самопожертви, до прийняття на себе відповідальності за наслідки своєї допомагаючої поведінки під час надання допомоги людям. Така «добродійна готовність» ґрунтується на усвідомленні цінностей «добродійної діяльності», що уособлює особистісні цінності, суспільні норми гуманістичної просоціальності поведінки, морально-етичні норми соціальної роботи.

Аксіологічним втіленням явища «добродійної діяльності» в соціальній роботі є мотиваційно-ціннісне відображення концепту альтруїзму в особистісних та посадових вимогах щодо соціального працівника. При цьому змістовність мотиваційно-сислової сфери особистості фахівця, на основі засвоєння ним цінностей альтруїстичності допомоги в соціумі, відіграє важливе значення в процесі регуляції ефективності діяльнісного прояву професійної «Я-концепції» соціального працівника.

Соціальна робота, як практичне втілення функції допомоги суспільства нужденній людині, виступає у формі професіоналізованого сприяння соціальним змінам середовища, соціальних відносин, ситуації клієнта. Соціальна робота базується на добродійних основах допомоги іншій людині та відзначається пріоритетом гуманізму в усіх формах та видах фахової діяльності соціального працівника. Її гуманістичність виступає як практичне втілення в професійній діяльності

соціального працівника засадничих цінностей та принципів доброчинності.

Ціннісна основа роботи соціального працівника характеризується сформованістю в нього просоціального комплексу особистісно-психологічних властивостей альтруїзму як основи його доброчинної діяльності. Вказані характеристики визначають рівень особистісної доброчинної діяльності фахівця соціальної роботи як його професійно необхідну властивість.

В умовах професійної діяльності соціального працівника головним типом його фахової взаємодії з об'єктом соціальної роботи як суб'єкт-суб'єктна взаємодія є соціальна поведінка фахівця – «людини, що допомагає» на засадах доброчинності. Доброчинний характер соціальної поведінки фахівця підкреслює важливість вираженості соціальної спрямованості особистості соціального працівника на основі розвитку соціальних складових в структурі його особистості – соціальної ергічності та соціальної пластичності.

Застосування активного соціально-психологічного навчання на основі тренінгової роботи, а також активних форм викладання навчального матеріалу за тематикою доброчинної діяльності забезпечує формування особистісного комплексу характеристик доброчинної діяльності майбутнього соціального працівника. Практична доброчинна діяльність у майбутніх соціальних працівників формується на основі розвитку практичних навичок соціальної роботи, що забезпечується участю майбутніх соціальних працівників в організованих заходах доброчинного волонтерства.

### **Список використаних джерел**

1. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно ориентированный подход: монографія. М.: Изд-во АСОПиР РФ, 1999. 184 с.

2. Вступ до соціальної роботи: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. К.: Академвидав, 2005. 304 с.



3. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. 560 с.

4. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи. Наказ Міністерства України у справах молоді, сім'ї та спорту №1965 від 09.09.2005 р.

5. Єсіна О. О. Добročинність як соціальне явище: теоретичний аспект аналізу. *Український соціум*. №3(30). 2009. С. 114–118.

6. Ільченко О. Теоретико-концептуальний аналіз понять «благодійність» і «благодійна діяльність в освіті». Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Випуск LVI. Слов'янськ: СДПУ, 2011. С. 104–111.

7. Кочарян І. О. Типологічні та структурні особливості особистісного симптомокомплексу відповідальності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Х., 2010. 221 с.

8. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.

9. Лях Т. Л. Вимоги до особистісно-моральних якостей потенційних волонтерів з числа студентів. *Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя*: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., (Київ, 15-16 травня 2008 р.) / за ред. В. О. Огнев'юка та ін. К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. С. 133–136.

10. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 464 с.

11. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посібник. К.: Академвидав, 2003. 448 с.

12. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. 3-те вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2007. 495 с.

13. Присяжнюк О. М. Роль активних соціально-психологічних методів роботи у професійному розвитку соціальних працівників. *Проблеми сучасної психології*. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка,

Л. А. Онуфрієвої. Вип. 9. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. С. 344–356.

14. Репнова Т. П. Тренінг емоційної зрілості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. №4. С. 46–55.

15. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2009. 44 с.

16. Социальная психология / под ред. С. Московичи. М.; СПб.: Питер, 2007. 591 с.

17. Фирсов М. В. Психология социальной работы: содержание и методы психосоциальной практики: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.

18. Фирсов М. В. Теория социальной работы: учебное пособие для вузов. 4-е изд. М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2009. 512 с.

19. Хроменко О. В. Методика преподавания психологии. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 256 с.

20. Штребе В. Принципы формирования установок и способы их изменения. Перспективы социальной психологии. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 265–302.

21. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: книга для вчителя. К.: Освіта, 1993. 208 с.

22. Brearly, J. *Counselling and social work*. Buckingham: Open University Press, 1995. 148 p.

23. Egan, G. *The Skilled Helper*. [5th ed.]. Belmont, CA: Brooks/Cole, 1994. P. 30–32.

24. *Psychology for Social Workers* / ed. Martin Herbert. London: BPS books. 1993. 322 p.

25. Seden, J. *Counselling Skills in Social Work Practice*. Buckingham: Open. University Press, 1999. 167 p.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Борейко Альона Іванівна** – аспірант (здобувач ступеня PhD) кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка, вихователь (КНЗ «Житомирська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів №2» Житомирської обласної ради.

*e-mail: boreikoaliona@gmail.com*

**Борейко Олександр Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка.

*e-mail: boreikoaleks@ukr.net*

**Данильчук Лариса Олексіївна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

*e-mail: larkaterdan@gmail.com*

**Замашикіна Ольга Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та фізичної культури Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

*e-mail: pantera66@i.ua*

**Козубовський Ростислав Володимирович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології і соціальної роботи ДІНЗ «Ужгородський національний університет».

*e-mail: kozub@hotmail.com*

**Кочарян Артур Борисович** – кандидат педагогічних наук, директор Приватного закладу освіти «СІНКГЛОБАЛ».

*e-mail: a.kocharyan@ukr.net*

**Повідайчик Оксана Степанівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціології і соціальної роботи ДІНЗ «Ужгородський національний університет».

*e-mail: oksana.povidaichyk@uzhnu.edu.ua*

**Попик Юрій Володимирович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

*e-mail: mercuric16@gmail.com*

**Рабійчук Сергій Олександрович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

*e-mail: ser.rabiychuk@gmail.com*

**Сидорчук Нінель Герандівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка.

*e-mail: sydorchukng@ukr.net*

**Човган Олена Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

*e-mail: elena.chovhan@gmail.com*

**Авторський колектив висловлює вдячність читачам та прийме відгуки й побажання за вказаними електронними адресами.**

**ДЛЯ ПОДАТОК**

Наукове видання

**Теоретичні та методичні аспекти  
соціальної діяльності**

*Монографія*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 16,4.

Наклад 300. Зам. № 15/2020.

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.